



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANDREA PRISCILA BERTOZZI

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS PROJETOS DE TRABALHO NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo na cidade de Vilhena/RO**

PORTO VELHO/RO

2013

ANDREA PRISCILA BERTOZZI

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS PROJETOS DE TRABALHO NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo na cidade de Vilhena/RO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Fundação Universidade Federal de Rondônia, requisito parcial avaliativo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosângela de Fátima Cavalcante França.

PORTO VELHO/RO

2013

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA CENTRAL PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

B547f	<p>Bertozzi, Andrea Priscila.</p> <p>A formação continuada e os projetos de trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo na cidade de Vilhena-RO./ Andrea Priscila Bertozzi. Vilhena, Rondônia, 2013.</p> <p>87f.: il.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Vilhena, 2013.</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosângela de Fátima Cavalcante França.</p> <p>1. Formação Continuada. 2. Docentes dos Anos Iniciais. 3. Prática Pedagógica. 4. Projetos de Trabalho. I. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 377.8(811.1)</p>
-------	---

Bibliotecária Responsável: Eliane Gemaque / CRB 11-549




UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPTO. DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
Ata da Defesa Pública de Dissertação de Mestrado Acadêmico

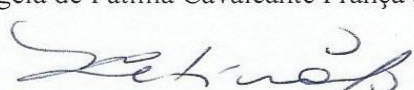
Aos vinte dias do mês de setembro do ano de 2013, às 14:30 horas no Auditório do PGDRA, Prédio da Pós-Graduação, Bloco F - Campus UNIR/ Porto Velho: BR 364, Km 9,5, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). **Profª. Drª Rosângela de Fátima Cavalcante França** (orientadora e Presidente), **Profª. Drª. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento** (Membro Externo), **Profª. Drª Nair Ferreira Gurgel do Amaral** (Membro Interno) e a **Profª. Drª. Tânia Suely Azevedo Brasileiro** (Suplente) a fim de arguirem a mestrand **Andréa Priscila Bertozzi** com a dissertação intitulada **“A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS PROJETOS DE TRABALHO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO NA CIDADE DE VILHENA-RO”**. Aberta a sessão pela presidente da mesma, coube a candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionada pelos membros da banca examinadora e dando as explicações necessárias. Ao término da exposição à candidata foi Aprovada fazendo jus ao título de Mestre em Educação.

Recomendações da Banca:

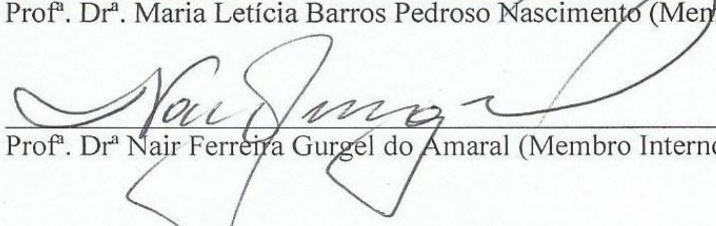
Porto Velho, 20 de setembro de 2013



Profª. Drª Rosângela de Fátima Cavalcante França (orientadora e Presidente PPGE/UNIR)



Profª. Drª. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento (Membro Externo PPGE/USP)



Profª. Drª Nair Ferreira Gurgel do Amaral (Membro Interno PPGE/UNIR)



Profª. Drª. Tânia Suely Azevedo Brasileiro (Suplente PPGE-UNIR)

DEDICATÓRIA

Ao meu pai (in memoriam), pessoa amada, com quem tive pouco tempo para apreciar seu grande valor.

À minha mãe pela força motivadora que esteve presente em mim e nunca me deixou desistir.

Aos mestres que passaram pela minha vida e me mostraram um novo mundo.

A alguns amigos que mesmo num curto espaço de tempo trouxeram-me a inspiração que manteve minha mente viva.

Aos gênios da literatura nos quais me refugiei para aliviar as tormentas da produção do texto dissertativo.

Ao companheiro que escolhi e que sempre me apoiou nas idas e vindas.

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido Diógenes pelo prazer de conviver com uma personalidade tão controversa e ao mesmo tempo tão carismática.

À minha mãe por seu eloquente amor, dedicação e companhia incondicional.

Ao meu irmão Marco Aurélio e my *sister-in-law* pelos nossos papos divertidíssimos e sérios também.

À minha irmã Simone Cristine que me auxiliou durante todo o tempo da produção do texto dissertativo trazendo cafezinhos que renovavam as minhas forças.

À Prof.^a Dr.^a Rosângela de Fátima Cavalcante França, minha orientadora, pela sua dedicação e presteza no trabalho, bem como sua solidariedade como amiga, sempre zelosa e preocupada.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação – *Mestrado Acadêmico em Educação*, que nos ajudaram nessa caminhada, especialmente às Prof.^a Dr.^a Nair Ferreira Gurgel do Amaral e Tânia Suely Azevedo Brasileiro.

À Prof.^a Dr.^a Maria Cândida Müller, pessoa admirável por sua humildade, dinamismo, competência e sabedoria, sou grata por ter me apoiado e orientado quando decidi buscar esse objetivo.

Às Prof.^a Dr.^a Maria Ivonete Barbosa Tamboril e Juracy Machado Pacífico que me proporcionaram a oportunidade de adentrar a comunidade científica.

A todos integrantes do GEP – Grupo de Estudos Pedagógicos da Unir – *Campus de Vilhena*.

À minha prima Jaqueline pela guarida que me deu em Porto Velho.

À querida Geisa, também mestranda da turma 2011, a quem tenho a honra de chamar de amiga, pela solidariedade com que esteve ao meu lado tanto nos momentos mais alegres, quanto nos mais difíceis.

À querida tia Vera Lúcia pela companhia nas noites quentes de Porto Velho e mesmo em Vilhena, seu delicioso chá de canela.

À querida prima Jane pelo tratamento de beleza que me dava depois de horas de viagens e estudos.

Aos amigos Marcos e Ariadne que estiveram ao meu lado ao enfrentar grandes obstáculos, mas também em momentos de muitas risadas em nossos longos dias no *campus* de Porto Velho.

Aos demais amigos das turmas 2010 e 2011, em especial, à Carma e ao Danilo, por tudo que aprendemos uns com os outros e pelas experiências que compartilhamos.

Às amigas, Ilma, Arlete, Aniva, Sol, Marina, Marcela, Fabíola, Eliza e às crianças pelas nossas eternas comemorações.

Às integrantes secretas do Q.G, sede em Vilhena, e seus membros honorários pelos nossos encontros tragicômicos.

A todos da Escola Paulo Freire pelo apoio e compreensão na transposição dessa etapa, especialmente ao coordenador da Telessala, Ozias Alves, que colaborou para a realização do grupo focal.

Às Diretoras Maria Alzemira e Maria Donizete, Luzimar e Raquel, e ao Diretor Ronaldo pelo apoio no decorrer desta caminhada.

Às Diretoras da escola onde realizamos a pesquisa e a todos os professores e professoras que participaram do grupo focal, tornando possível a realização dessa pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa de abordagem qualitativa tem como objetivo verificar os conhecimentos construídos pelos docentes que atuam nos anos iniciais, de uma escola estadual do município de Vilhena, sobre os aspectos teórico-metodológicos referentes aos projetos de trabalho. Essa metodologia vem sendo difundida como política nacional de educação no Brasil através dos Parâmetros Curriculares Nacionais e cursos de formação continuada como o Profa, o Proinfo Integrado entre outros. Esse estudo foi desenvolvido no decorrer do ano de 2012 e ocorreu em dois momentos: levantamento bibliográfico para estudar as bases teóricas que sustentam a pedagogia de projetos e o estudo empírico realizado em uma escola de ensino fundamental, tendo como sujeitos nove professores que atuam nos anos iniciais. Os instrumentos utilizados para o levantamento dos dados foram um questionário para traçar o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa e entrevista de grupo focal. Os resultados da revisão bibliográfica revelam que a pedagogia de projetos consolidou-se nos anos 20 através das ideias do filósofo John Dewey, e, posteriormente com o trabalho W. H. Kilpatrick. Atualmente tem sido redefinida por autores contemporâneos como Hernandez e Ventura que ressaltam a importância de compreender a visão educativa à qual se vincula os Projetos de trabalho. Os resultados do estudo empírico mostram que os docentes da escola investigada, em sua maioria, tiveram o primeiro contato com o trabalho por projetos na formação inicial e alegam ter dificuldade para elaborar e desenvolver projetos. Contudo, suas falas demonstram compreenderem características fundamentais concernentes a esta prática, tais como a significatividade, a interdisciplinaridade e o saber globalizado. Na escola onde a pesquisa foi realizada, esses docentes estão em constante contato com Projetos, no entanto os dados coletados no estudo empírico revelam que os projetos desenvolvidos fazem parte do Programa da escola ou do processo de avaliação dos cursos de formação continuada de que participaram sobre a temática. Face à realidade apreendida, os docentes investigados ainda não estão seguros quanto à conceituação dos projetos de trabalho, à concepção de educação a que estão vinculados e a algumas peculiaridades quanto aos aspectos metodológicos. Tudo isso denota que os cursos de formação continuada oferecidos aos docentes participantes da pesquisa não contribuíram significativamente para a apropriação dos conhecimentos teórico-metodológicos referentes aos Projetos de Trabalho, possivelmente devido às questões metodológicas e ao fato de não se tratarem de cursos específicos sobre a temática.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada - Docentes dos anos iniciais - Prática pedagógica - Projetos de trabalho.

ABSTRACT

This study based on a qualitative approach aims to verify the knowledge constructed by teachers, who teach in the first years in a public school in the city of Vilhena, about theoretical and methodological aspects related to Project Work. This methodology has been divulgated as a national policy of education in Brazil and through the National Curriculum Parameters and continuing training as Profa, Proinfo Integrated, and others. This study was developed during the year of 2012 and it happened in two moments: literature review to study the theoretical basis that sustain the pedagogy with projects and the empirical study done in a school of basic education, and it had as subject nine teachers that teach in the first years. The tools used to collect data were a questionnaire to draw a profile of the participant subjects of the research and a focus group interview. The results of the literature review reveal that the pedagogy with projects had its origin in the 20s through the ideas of a philosopher called John Dewey, and, then with the work of W.H. Kilpatrick. At the present moment, it has been defined by contemporary authors such as Hernandez and Ventura that highlight the importance of comprehending the educative perspective related to Project Work. The results of the empirical study show that the most part of investigated teachers had their first contact with the Project Work in the Initial Teacher Education and they said to have difficulties to elaborate and develop projects. However, their speech showed to comprehend fundamental characteristics related to this practice, such as meaningfulness, interdisciplinarity and global knowledge. At the school where the research was done, these teachers are always in contact with Projects, although the collected data reveals that the developed projects are part of the School Program or part of the evaluation process of continued training about the topic. Facing it, the investigated teachers are not secure yet in relation to the concept of Project Work, in relation to the concept of education that they are linked and to some peculiarities related to methodological aspects. And all this denotes that continuing training offered to the participants of this research did not contribute significantly for the appropriation of the theoretical-methodological knowledge related to Project Work, and it happened, possibly, because of the methodological issues and of the fact that there were not trainings about this theme.

KEYWORDS: Continuing education - Teachers of the first years - Pedagogical practices - Project Work.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
 1 A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS PROJETOS DE TRABALHO.....	19
1.1 Cursos que trouxeram a temática dos projetos no período de 2001 a 2012. ...	19
1.2 Breve levantamento de algumas pesquisas sobre a temática	24
1.3 Da linearidade do currículo a uma forma diferenciada de ensinar e aprender .	28
1.4 Projetos de trabalho: contexto histórico	31
1.5 Características fundamentais dos Projetos de Trabalho	37
 2 DELINEAMENTO DA PESQUISA	46
2.1 Aspectos metodológicos	46
2.1.2. Objetivo geral e específico.....	47
2.1.3. Instrumento para levantamento de dados.....	48
2.1.4. Tratamento dos dados	51
2.1.5. Procedimentos metodológicos.....	52
2.2. Sujeitos da investigação.....	56
2.3 <i>Locus</i> da investigação.....	59
 3 O QUE PENSAM OS SUJEITOS SOBRE OS PROJETOS DE TRABALHO?	62
3.1 Contato inicial com os Projetos de Trabalho	62
3.1.1 Categoria 1 – Contato durante a formação inicial.....	62
3.1.2 Categoria 2 – Contato no exercício da docência	64
3.2 Conceituação de Projetos.	66
3.2.1 Categoria 1 – Forma diferenciada de ensinar e aprender.....	66
3.3 Participação em cursos de formação continuada sobre Projetos.....	69
3.3.1 Categoria 1 – Participação com ênfase na teoria	70
3.3.2 Categoria 2 – Participação com ênfase à prática.....	71
3.3.3 Categoria 3 – Participação com ênfase na teoria e na prática.....	72
3.4 Avaliação da proposta de Projetos para o trabalho em sala de aula	73
3.4.1 Categoria 1 – Metodologia que permite a construção de conhecimentos.	73

3.4.2 Categoria 2 – Metodologia que direciona a prática pedagógica	74
3.5 Algumas considerações	75
 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 79
 REFERÊNCIAS	 83
APÊNDICE	85
Apêndice A – Ficha individual dos participantes do grupo focal	85
Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido	86
Apêndice C – Roteiro da entrevista de grupo focal.....	87

INTRODUÇÃO

Ao concluir o curso de Pedagogia, em 2002, ingressei na rede estadual de ensino como professora dos anos iniciais. No começo, enfrentei muitos desafios como alfabetizadora visto que não tinha experiência e prática suficientes para alfabetizar os alunos. No entanto, apesar dos vários obstáculos, no exercício da profissão, estava sempre refletindo e avaliando minha prática, assim como buscando formas para ensinar os alunos.

Nesse período, em que buscava uma maneira para desenvolver o trabalho pedagógico, os acontecimentos em sala começaram a fazer sentido quando iniciei o Profa¹ e entrei em contato com o construtivismo - por meio dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita -, e a ideia dos projetos. A partir daí, passei a levar os conhecimentos teórico-metodológicos que aprendia no curso para a prática docente. E nesse processo de aprendizagem e reflexão, enquanto professora alfabetizadora, dediquei os primeiros sete anos de profissão.

Quando tudo se acomodou e senti-me segura quanto ao trabalho, afinal, estava cumprindo meu papel que era ensinar as crianças a ler e escrever, outras questões começaram a me incomodar. Percebi que não havia fundamentação teórica para o trabalho com os outros conteúdos como: matemática, história, geografia, ciências, etc. Desse modo, acabava priorizando o ensino da língua portuguesa, em que desenvolvi alguns projetos, como: gravação de uma fita cassete de contos de fadas para doar para uma turma de alunos que tinham deficiência visual e produção de livros sobre lendas e brincadeiras do folclore brasileiro. Porém, diante da preocupação em trabalhar outras áreas de conhecimento, desenvolvi um projeto de ciências: o minhocário.

Além disso, nesse período era comum ouvir muitas queixas das professoras de 4º e 5º anos em relação aos alunos. A queixa principal dessas professoras pode ser resumida da seguinte forma: as professoras consideravam que as dificuldades dos alunos vinham dos anos anteriores, mais especificamente, da alfabetização. Nessa queixa comentavam que os alunos não sabiam ler e interpretar, não faziam pesquisa, nem tarefas e sequer se interessavam em aprender. Entendiam que as

¹Curso de aprofundamento teórico, metodológico e organizacional do trabalho docente que se orienta pelo

dificuldades provinham da defasagem de conteúdos que ia se acumulando desde o 1º ano do ensino fundamental.

Como alfabetizadora não conseguia entender, já que os alunos concluíam o 1º e o 2º ano, em sua maioria, sendo capazes de ler, interpretar e produzir ótimos textos. Afinal, era com essas turmas que realizava os projetos acima mencionados. Foi então que surgiu uma curiosidade em experimentar o trabalho com uma turma mais avançada. De modo que no ano seguinte, passei a atuar no 4º ano e a me dedicar a entender o “porquê” dessa queixa.

Em 2009, trabalhando então com uma turma de 4º ano para vivenciar e procurar compreender os processos de aprendizagem sob outro prisma, pude perceber as dificuldades que as professoras desta série enfrentavam para desenvolver as diversas áreas de conhecimento. Anteriormente, nas turmas de alfabetização com as quais trabalhei o problema de organização do trabalho pedagógico do professor polivalente já existia e a tendência, no primeiro ciclo, era priorizar o ensino da língua portuguesa. No caso dos 4º e 5º anos, o problema se tornava ainda maior devido à quantidade de conteúdos previstos para o ciclo e a preocupação em preparar os alunos para a chamada *Provinha Brasil*, Saeb, Saero, etc.

Não me agradava trabalhar esses conhecimentos de qualquer maneira, procurava uma perspectiva construtivista para a abordagem desses conteúdos, de modo que fossem trabalhados de maneira atrativa e eficiente com os alunos. Mas, a pressão determinada pela necessidade de trabalhar os conteúdos das diversas áreas de conhecimento me levou a depositar conhecimentos nos alunos, trabalhando os conteúdos de forma fragmentada e descontextualizada. Nas avaliações descobria que os alunos estavam retendo muito pouco do que lhes era transmitido, assim apenas uma minoria obtinha sucesso.

Apesar de ter estudado a abordagem interdisciplinar - no curso de formação inicial e continuada - e de saber que os conteúdos deveriam ser trabalhados de uma determinada forma, ou seja, dentro de uma perspectiva construtivista, que despertasse a curiosidade dos alunos para que pudessem exercer um papel de investigador e desenvolver o pensamento crítico, ainda trabalhava numa perspectiva linear em que o saber era fragmentado e repassado de forma abstrata por meio de uma prática expositiva do conhecimento.

No entanto, não é fácil romper um paradigma. As crianças estão acostumadas com esse modelo desde as primeiras experiências escolares. Basta chegarmos a uma sala de aula e propor determinada atividade ou escrever algo no quadro para ouvirmos uma pergunta quase em coro: “- *Professora! Em que caderno?*”. A organização das salas é outro desafio. As velhas conhecidas carteiras e cadeiras estão ali para dificultar a mudança.

Como consequência desse contexto de inquietação, enquanto docente dos anos iniciais, encontrei nos Projetos de Trabalho uma alternativa para trabalhar os conteúdos de forma integrada. Segundo os pressupostos teóricos, no qual este estudo está embasado, é possível desenvolver por meio de Projetos de Trabalho, uma prática globalizada e interdisciplinar que leve o aluno a estabelecer relações entre os conteúdos em si e o mundo em que vive.

Essa proposta de trabalho com projetos e a concepção educativa que envolve, nos leva a repensar a escola, o currículo e o nosso papel enquanto professores, no sentido de buscar novas formas de ajudar as crianças a se apropriarem do saber elaborado. Contudo, representa também um grande desafio, uma vez que no processo de formação de algumas graduações, dentro do modelo disciplinar, não é trabalhada a competência de globalizar, de estabelecer relações entre os diversos campos e compreender as partes num todo.

Agora, no exercício da docência, tenho dificuldade em desenvolver um ensino para a compreensão, selecionando o que é essencial, ajudando os alunos a globalizar, a relacionar os conteúdos com a realidade em que vivem e instrumentando-os para agir de maneira crítica frente aos problemas sociais do mundo moderno.

Desse modo, mais uma vez me lancei em busca de aprender novas formas de conduzir o trabalho pedagógico, estudando os aspectos teórico-metodológicos dos Projetos de Trabalho e desenvolvendo-os no exercício da docência de forma mais aprofundada. Foi nesse período, atuando no 4º ano do ensino fundamental, que desenvolvi um projeto na área de ciências e língua portuguesa, intitulado: *Projeto Borboletas*.

O projeto consistia na observação da metamorfose da borboleta da couve e previa várias etapas de trabalho com o objetivo de produzir uma revista informativa sobre as borboletas: observação e registro, pesquisa bibliográfica e na internet, leitura de textos diversos sobre o tema, apreciação de poesias, produção de textos

expositivos, revisão de texto, reescrita de texto, ilustração, edição da revista, apresentação do trabalho para as turmas da escola e divulgação da revista.

Em 2010, fui convidada para trabalhar na coordenação de projetos da escola em que trabalhava, onde seria encarregada de acompanhar e auxiliar no desenvolvimento dos projetos elaborados pela escola e que faziam parte do PME² e PROFIPES³. No exercício dessa nova função, percebi que no âmbito escolar falava-se muito em Projetos, mas nem todos entendiam os Projetos da mesma forma. Inclusive, para muitos, os Projetos não eram vistos como uma boa prática pedagógica.

A partir da minha experiência profissional e da reflexão pessoal enquanto educadora dos anos iniciais surgiu o desejo de investigar o que os docentes entendiam por Projetos e como avaliavam essa proposta de trabalho. Então, em 2011, com o objetivo de ingressar no Mestrado Acadêmico em Educação, entendi que esta seria a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos sobre os Projetos de Trabalho e realizar uma pesquisa empírica junto aos docentes.

Realizei uma pesquisa exploratória nos PCN que apresentavam a proposta, bem como no material dos cursos de formação continuada que abordavam a temática, muitos dos quais participei e percebi que essa proposta era incentivada pelo poder público e também pela Universidade. A partir das indagações iniciais, cheguei a outra questão: já que foram oferecidos pelo poder público diversos cursos de formação continuada que abordaram os Projetos, como o Profa, Ensinando e Aprendendo com as TIC, Elaboração de projetos, Pró-letramento, etc, em que medida esses cursos contribuíram para que os professores dos anos iniciais se apropriassem dos conhecimentos teórico-metodológicos dessa “nova” modalidade organizativa dos conteúdos escolares, adotada como política nacional de educação?

Assim, os próximos parágrafos trarão um pouco mais sobre essa primeira aproximação do objeto da pesquisa que será aqui apresentado.

O Plano Decenal de Educação⁴, em consonância com a Constituição de 1988, e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, afirma a obrigação do poder público com a qualidade do ensino nas escolas brasileiras, em especial, com o ensino

² Plano de Melhoria da Escola.

³ Programa de Financiamento a Projetos Escolares.

⁴ Conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento. (BRASIL, 1997, p.14)

fundamental, sendo a formação docente um ponto fundamental para se obter a melhoria da qualidade do ensino nas escolas do nosso país, assim como a busca por um currículo que atenda as diversidades existentes.

A partir dessa proposição, os responsáveis pela elaboração de uma política nacional de educação atentaram para a necessidade de elaborar um conjunto de diretrizes que pudessem orientar a construção dos currículos das escolas e a definição dos conteúdos mínimos a serem alcançados em cada etapa. Ocorreu que, após o estudo de propostas curriculares de alguns estados e municípios brasileiros e do contato com informações relativas a experiências de outros países, teve início o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

Através da análise de diversos pareceres, numa discussão em âmbito nacional para definir um referencial de qualidade capaz de orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional deu-se origem aos denominados PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), que seriam a base nacional comum pelo qual os estados teriam maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, podendo adaptá-los à diversidade sociocultural das diferentes regiões, bem como à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, elaborou-se um conjunto de proposições que constituem um referencial de qualidade para a educação capaz de orientar a construção dos currículos e seus conteúdos mínimos e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional. Trata-se de uma proposta flexível e coerente com a reforma educacional e a nova LDB, apresentando uma estrutura que busca romper com a fragmentação do ensino, organizando os conteúdos em blocos e/ou Organizações Temáticas de Área por Ciclo. (BRASIL, 1997).

Os parâmetros curriculares nacionais apresentam uma proposta flexível, coerente com a reforma educacional e a nova LDB, no sentido de buscar a ruptura do modelo de currículo linear. Os conteúdos são organizados em blocos e/ou Organizações Temáticas de Área por Ciclo, exigindo um tratamento transversal quanto ao modo de incorporação desses temas no currículo, a fim de que as questões sociais se integrem na própria concepção teórica das áreas e de seus componentes curriculares, sendo essa mudança, resultado da análise de algumas experiências nacionais e internacionais que têm buscado oferecer um ensino globalizado (BRASIL, 1997).

A proposta dos parâmetros constituiu-se na carta magna que iria nortear a construção dos currículos dos demais estados, já que as estruturas de organização dos conteúdos apresentadas nos PCN apontaram para uma nova forma da escola conduzir os processos de ensino aprendizagem, uma vez que trouxe à realidade brasileira a tendência predominante nas propostas mais atuais: a organização da escolaridade em ciclos, na tentativa de superar a fragmentação excessiva produzida pelo regime seriado, assim como encontrar caminhos que possibilitem uma melhor integração do conhecimento. (BRASIL, 1997).

Dentre esse conjunto de proposições, mais especificamente no que tange aos anos iniciais do ensino fundamental, encontramos referência aos Projetos como orientação didática na abordagem de diversas áreas do conhecimento. O que nos leva a considerar a importância do estudo acerca desta proposta que surgiu no início do século passado e que vem tomando espaço no contexto das escolas através dos discursos oficiais e acadêmicos, tendo sido reelaborada por autores contemporâneos de modo a apresentá-la como um dos caminhos que pode vir a gerar uma mudança na escola, sendo ainda hoje, no século XXI, considerada como uma prática inovadora.

Tomando por base os PCN de - 1º a 4º série, compostos por dez volumes, identificamos nos volumes referentes às áreas de ciências naturais, artes e temas transversais – ética, a proposta de Projetos como orientação didática na abordagem dos conteúdos. Inclusive, já no PCN de introdução, está claro que esse modelo organizacional exige um tratamento transversal quanto ao modo de incorporação das questões sociais na própria concepção teórica das áreas e de seus componentes curriculares, sendo essa mudança um resultado da análise de algumas experiências nacionais e internacionais que tem buscado oferecer um ensino globalizado (BRASIL, 1997).

Todavia, a difusão e a defesa de propostas de ensino apoiadas em Projetos acabaram por gerar uma concepção equivocada de que todas as situações de ensino e aprendizagem deveriam estar relacionadas, de alguma forma, a projetos (BRASIL, 2001a). Situação esta que torna necessário um estudo do referencial teórico-metodológico que sustenta essa prática pedagógica a fim de fazer uma contextualização do tema desde o surgimento das bases dessa pedagogia até a contemporaneidade, para então compreender os fundamentos dessa prática.

Também, em face da nítida preocupação do poder público em difundir a proposta dos Projetos de trabalho, torna-se relevante refletirmos sobre esta temática, do ponto de vista do professor, investigando como os docentes da rede pública estadual entendem essa proposta. Para tanto, traçamos como objetivo principal desta pesquisa, verificar os conhecimentos construídos pelos docentes que atuam nos anos iniciais de uma escola estadual do município de Vilhena sobre os aspectos teórico-metodológicos referentes aos Projetos de Trabalho.

Com o intuito de atingir tal objetivo, traçamos um percurso metodológico que nos leva a uma aproximação dessa realidade. Na seção I, apresentamos a questão da formação continuada, resgatando os cursos que abordaram a temática e apresentando no que consistiu cada um deles, bem como os objetivos a que se propunham. Apresentamos, também, a partir de um breve levantamento bibliográfico de algumas pesquisas realizadas sobre o tema, a contribuição de pesquisadores brasileiros em relação a esse tópico, no sentido de melhor entender como os Projetos de Trabalho têm sido situados no contexto da formação de professores no Brasil e suas ações no sentido de buscar “uma educação de qualidade”.

Em seguida, descrevemos a inserção dos Projetos de trabalho na história, desde o seu surgimento no início do século XX com Dewey e Kilpatrick, acompanhando as modificações pelas quais essa proposta veio passando nos diferentes contextos sociais de cada período até chegar ao que, hoje, autores contemporâneos definem como Projetos de Trabalho. Ainda, nesta primeira seção fazemos uma reflexão partindo da linearidade do currículo a uma forma diferenciada de aprender, onde trazemos as contribuições de Araújo que vem criticar a fragmentação e descontextualização dos conteúdos, para em seguida, fazer a caracterização dos Projetos de Trabalho nos moldes de Hernandez e Ventura, apresentando os aspectos teórico-metodológicos por eles definidos.

Na seção II, procedemos ao delineamento da pesquisa, onde apresentamos os aspectos metodológicos, ou seja, o percurso percorrido para a realização desta. Os itens que compõem essa seção consistem em esclarecer o tipo e abordagem de pesquisa, os objetivos geral e específico, os instrumentos para o levantamento de dados, o tratamento dos dados, os procedimentos metodológicos, bem como definir os sujeitos participantes da pesquisa e o *locus* da investigação.

Na seção III, enfrentamos o desafio de analisar os dados apresentados com o intuito de verificar a contribuição dos cursos de formação continuada com relação ao

tema “Projetos”. Para concretizar essa etapa, que a nosso ver é a mais difícil, olhamos para o recorte desta realidade à luz da teoria, onde começamos a inferir e interpretar os dados e aos poucos obtivemos um retrato da realidade investigada.

Terminamos esta pesquisa com as considerações finais e esperamos que ela possa de alguma forma, contribuir com as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas na região Norte do Brasil, no sentido de suscitar reflexões e apontar indicadores que possam direcionar os cursos de formação continuada, uma vez que vem trazer uma pequena amostra da realidade que buscamos apreender segundo a nossa interpretação enquanto pesquisadores.

1 A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS PROJETOS DE TRABALHO

Como vimos, a proposta dos Projetos tem sido apresentada como política nacional de educação, portanto está presente nos PCN e também nos cursos de formação continuada, ou seja, tanto o poder público quanto a universidade tem incentivado o trabalho pedagógico por projetos.

Inclusive a proposta dos parâmetros curriculares nacionais mantém coerência com experiências nacionais e internacionais que têm buscado oferecer um ensino globalizado, de modo que apresentam os conteúdos por organizações temáticas de área por ciclo. (BRASIL, 1997).

Nessa perspectiva, já em sua estrutura, os PCN mantêm relação com os Projetos de Trabalho, sendo que estes também aparecem como orientação didática na abordagem de diversas áreas do conhecimento. Ora, se os PCN são diretrizes nacionais desenvolvidas para nortear a construção curricular e o trabalho pedagógico nas escolas, obviamente que os cursos de formação continuada oferecidos pelo poder público estariam em consonância com essas diretrizes, o que nos leva a entender que tais cursos apresentam a proposta dos Projetos de Trabalho.

Partindo desse pressuposto, traremos no primeiro subitem desta seção um breve resumo dos cursos de formação continuada que abordaram a temática dos Projetos. Tais cursos foram oferecidos aos docentes que atuam nos anos iniciais no período de 2001 a 2012. Esse resgate foi realizado com o objetivo de analisar a relação da proposta de formação continuada oferecida pelo poder público e os Projetos de Trabalho.

1.1 Cursos que trouxeram a temática dos projetos no período de 2001 a 2012

A preocupação do poder público em difundir o trabalho por projetos começa a se evidenciar quando o MEC – Ministério da Educação, em parceria com a Universidade Federal, financia o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Trata-se de um curso de aprofundamento teórico, metodológico e organizacional do trabalho docente que se orienta pelo objetivo de “desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e a escrever”. (BRASIL, 2001, p. 5).

O PROFA defende o trabalho com projetos como modalidade privilegiada de organização dos conteúdos escolares uma vez que permite a compreensão do aluno enquanto sujeito da própria aprendizagem e sua participação na elaboração de propostas a serem implementadas na classe, a contextualização das propostas de ensino e a máxima aproximação entre versão escolar e versão social do conhecimento e a ação educativa em função dos objetivos de ensino e de realização do aluno (BRASIL, 2001a).

Segundo o programa (BRASIL, 2001a, p. 13, grifo do autor),

Os **projetos** são situações didáticas em que o professor e os alunos se comprometem com um propósito e com um produto final: em um projeto, as ações propostas ao longo do tempo têm relação entre si e fazem sentido em função do produto que se deseja alcançar.

O PROFA apresentou essa modalidade organizativa dos conteúdos escolares por meio de projetos como estratégia para tornar o ensino da leitura e da escrita mais significativos para as crianças.

Além de oferecer contextos nos quais a leitura ganha sentido e aparece como uma atividade complexa, cujos diversos aspectos se articulam ao se orientar para a conquista de um objetivo, os projetos permitem uma organização muito flexível do tempo: em função de um objetivo que se queira alcançar, um projeto pode ocupar somente uns dias ou se desenvolver ao longo de vários meses. (BRASIL, 2001a, p. 11).

Em um projeto, professores e alunos elegem os produtos a serem realizados que se relacionam aos conteúdos e objetivos de cada ciclo, garantindo que as áreas se incorporem umas às outras e o aluno possa ser o principal agente das relações entre os distintos conhecimentos. Para tanto é necessário que o educador esteja aberto para as relações que eles fazem por si. Cabe à escola lhe dar essa oportunidade de liberdade e de autonomia cognitiva. (BRASIL, 1997b).

[...] O projeto tem um desenvolvimento muito particular, pois envolve o trabalho com muitos conteúdos e organiza-se em torno de uma produção determinada. Um projeto caracteriza-se por ser uma proposta que favorece a aprendizagem significativa, pois a estrutura de funcionamento dos projetos cria muita motivação nos alunos e oportunidade de trabalho com autonomia (BRASIL, 1997b, p. 76).

No entanto, segundo o Programa, a difusão e a defesa de propostas de ensino apoiadas em Projetos acabaram por criar no Brasil, nos últimos anos, uma concepção equivocada de que todas as situações de ensino e aprendizagem que têm lugar na sala de aula deveriam ser relacionadas, de alguma forma, com projetos em curso na série. Ou seja, a preocupação metodológica de contextualizar as propostas de ensino e aprendizagem em projetos assumiu uma importância maior do que o atendimento dos objetivos que expressam as capacidades que se pretende que os alunos desenvolvam. (BRASIL, 2001a, p. 14).

A partir do que o programa nos traz, podemos colocar que a defesa dos projetos como modalidade privilegiada de organização dos conteúdos escolares não significa que tudo deva ser abordado por meio de projetos. Caberá ao professor identificar a melhor forma de abordar os conteúdos que pretende ensinar, garantindo o atendimento dos objetivos previstos para o desenvolvimento de capacidades correspondentes ao período em questão.

Posteriormente, os investimentos por parte do poder público na Formação Continuada de docentes trouxeram, no ano de 2008-2010, os cursos do Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – Proinfo Integrado. O Programa congrega um conjunto de processos formativos integrados e articulados entre si: Introdução à Educação Digital (40h), Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC (100h) e Elaboração de Projetos (40h) (BRASIL, 2008). Neste caso, ater-nos-emos aos dois últimos cursos, uma vez que o primeiro trabalha apenas conhecimentos básicos de informática.

A proposta curricular do Proinfo Integrado tem como base o conjunto de saberes utilizados pelos profissionais da educação em seu espaço de trabalho cotidiano para o desempenho de todas as suas tarefas. Assim, os cursos como Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC e Elaboração de Projetos se desenvolvem com base na articulação entre a prática pedagógica com o uso de tecnologias, a realidade da escola, a reflexão sobre a prática e as contribuições das tecnologias para o desenvolvimento do currículo nas distintas áreas de conhecimento. (BRASIL, 2008).

O curso Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC tem por objetivo oferecer subsídios teórico-metodológico-práticos para que os professores e gestores escolares possam planejar estratégias de ensino e aprendizagem, integrando recursos tecnológicos disponíveis e criando situações de

aprendizagem que levem os alunos à construção de conhecimento, à criatividade, ao trabalho colaborativo e que resultem efetivamente na construção dos conhecimentos e habilidades esperadas em cada série. (BRASIL, 2008). Este curso está organizado por temas, um para cada unidade. Tem duração de quatro meses e uma semana e desenvolve quatro unidades de estudo e prática, cada uma com a carga horária de 24 horas. Para cada unidade são dedicadas quatro semanas de estudos à distância (em casa ou na escola, com colegas). O cursista deve realizar as leituras e atividades autodirigidas indicadas no curso on-line. (BRASIL, 2008).

Dentre os temas que compõem as unidades do referido curso, o quarto é o que mais nos interessa: Currículo, projetos e tecnologias. Essa unidade traz vários textos sobre tecnologia, computadores, softwares, recursos da internet e projetos desenvolvidos e o local de utilização dessas ferramentas tecnológicas. Desse modo, o curso apresenta os projetos como um meio de contextualizar o uso da tecnologia, a fim de que as ferramentas tecnológicas não se tornem um fim em si mesmo, mas sim um recurso a mais para a transformação da prática pedagógica numa atividade inovadora, dinâmica e de qualidade.

O curso *Elaboração de Projetos*, por sua vez, tem como objetivo propiciar aos multiplicadores do Proinfo, gestores e professores de escolas o aprofundamento teórico sobre o conceito de projeto e suas especificidades no contexto escolar, bem como a articulação das práticas pedagógicas baseadas em Projetos com aspectos relacionados ao currículo e à convergência de mídias e tecnologias de educação existentes na escola. (BRASIL, 2009).

A *metodologia* de projetos vem sendo difundida pelo poder público como uma alternativa para melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas. No entanto, Machado (*apud* Brasil, 2009, p. 12) coloca;

Há uma banalização do uso da palavra projeto na escola. Todo trabalho se chama projeto. É como aqui na faculdade: todos precisam estar desenvolvendo projetos, mas nem tudo são realmente projetos. A essência do projeto é a incerteza de sua realização.

A estrutura curricular desse curso de 40 horas, com duração de oito semanas, apresenta-se constituída em três eixos conceituais - Projetos, Currículo e Tecnologias - que se integram com a prática pedagógica durante a realização das atividades propostas ao longo do curso. O primeiro eixo (Projetos) faz um resgate

histórico das ideias de alguns educadores que influenciaram a educação com o intuito de caracterizar o surgimento da pedagogia de projetos. Traz ainda outros textos “Como se trabalha com projetos”, “Projeto: uma nova cultura de aprendizagem”, “Pedagogia de Projetos: fundamentos e implicações”, etc. (BRASIL, 2009).

De acordo com o material teórico-metodológico apresentado pelo programa sobre o sentido de Projeto Pedagógico, (BRASIL, 2008, p. 153), diz-se: “Não se trata de um plano, passo a passo, daquilo que o educador e os alunos deverão fazer ao longo do período. Trata-se de delinear um percurso, possível que pode levar a outros, não imaginados a priori.”

Na pedagogia de projetos, o aluno aprende no processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. Portanto, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações – que tem como centro do processo a atuação do professor – para criar situações de aprendizagem cujo foco incida sobre as relações que se estabelecem nesse processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo a partir das relações criadas nessas situações. (BRASIL, 2008, p. 187).

Em 2012, com o objetivo de oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental e contribuir para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática, o MEC com a parceria de Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios realizou o Pró-Letramento. Trata-se de um programa de formação continuada oferecido a todos os professores que estão em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas que pretende propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente, bem como desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem. (BRASÍLIA, 2008).

Sobre essa questão da formação continuada, segundo Gatti (2010), os cursos são desenvolvidos pelas políticas públicas nacionais e os pacotes são enviados para os estados e municípios a fim de serem repassados. Porém, na transposição da

gama de conhecimento produzido em educação nos últimos anos, acaba-se reduzindo e simplificando as propostas de inovação educativa.

Conforme Gatti (2010, p. 34-35),

[...] Os tempos dos caminhos da investigação científica e da disseminação de sínteses que, por meio e a partir dessas investigações se produzem, é bem diferente dos tempos do exercício “em tempo real” da docência e da gestão educacional. Os estudos, as pesquisas têm um tempo de maturação e o professor não pode suspender sua ação, nem os gestores de sistemas em seus diferentes níveis de responsabilidade. Respostas imediatas e continuadas são exigidas destes e não dos pesquisadores. Enquanto a pesquisa questiona e tenta compreender cada vez melhor as questões educacionais, os administradores, técnicos e professores estão atuando a partir dos conceitos e informações que lhes foram disponibilizados em outro espaço temporal.

Para compreendermos um pouco mais sobre a relação dos processos de formação continuada e os Projetos, no próximo tópico analisaremos a contribuição de alguns pesquisadores brasileiros que se dedicaram à temática.

1.2 Breve levantamento de algumas pesquisas sobre a temática

Tomando por base o material a que tivemos acesso - artigos, trabalhos de conclusão de curso e dissertações, pesquisas realizadas em diferentes regiões do Brasil, sobretudo em Campinas-SP, percebemos o quanto o trabalho por projetos tornou-se abrangente, uma vez que tais estudos perpassam todos os níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior. No sentido de romper com o paradigma disciplinar, os trabalhos apresentam a temática aqui estudada a partir de diferentes perspectivas: ora como visão educativa norteadora de processos de formação de professores, ora como estratégia no trabalho com os conteúdos, estando sempre presente como paradigma educacional quando se busca a transformação da prática pedagógica a partir do princípio da interdisciplinaridade⁵, transversalidade⁶ e currículo integrado.

Como exemplo da pedagogia de projetos, abordada pelos pesquisadores como visão educativa norteadora de processos de formação de professores, trouxemos duas experiências. A primeira, implantada em uma escola pública

⁵ Refere-se aquilo que é comum a duas ou mais disciplinas ou campos de conhecimento. Araújo (2003, p. 19).

⁶ Segundo Araújo (2003, p. 28), “transversalidade” relaciona-se a temáticas que atravessam, que perpassam, os diferentes campos de conhecimento, como se estivessem em uma outra dimensão.

municipal no interior do estado de São Paulo, município de Porto Feliz, que teve por objetivo a articulação da teoria e a prática na formação de professores. Com o intuito de desenvolver um ensino democrático e não fragmentado foi adotada uma prática interdisciplinar fundamentada na concepção de transversalidade, encontrando na pedagogia de projetos uma estratégia para viabilizar esse trabalho. (Khury, 2003).

Baseando-se nos estudos desenvolvidos por outros autores sobre a teoria e a prática do professor, Khury (2003) coloca que nos cursos de formação continuada existem momentos em que a ênfase é dada à parte teórica, e outros em que predomina a parte prática, de modo que não ocorre uma preocupação no sentido de articular os dois segmentos como uma unidade que se mantém inseparável durante todo o processo. Dessa maneira, a autora entende que a partir dessa visão de unidade na formação do professor, a teoria poderá não ser vista como um conjunto de regras a serem seguidas, mas sim, como o recurso que permite o aprimoramento do trabalho pedagógico.

Buscando desenvolver uma formação continuada que leve o docente, por meio da teoria, a repensar na prática as necessidades concretas da realidade educacional, Khury (2003) tentou oferecer nesse espaço de construção do conhecimento a vivência de práticas interdisciplinares e cooperativas, de modo que os conteúdos curriculares fossem abordados transversalmente, sob a forma de projetos de ensino.

A segunda experiência de formação ocorreu no município de Ilha Solteira, também em São Paulo. A pesquisa desenvolvida por Carvalho (2006) teve por objetivo analisar as representações dos professores sobre a pedagogia de projetos tendo como base os parâmetros curriculares nacionais, já que o município participava do Programa PCN em Ação nos anos de 1998/1999, e, num segundo momento em 2000/2001, trouxe a proposta de trabalho por meio de projetos.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1997a, p. 82), estas são as características de um bom projeto:

Um projeto envolve uma série de atividades com o propósito de produzir, com a participação das equipes de alunos, algo com função social real: um jornal, um livro, um mural, etc.

Todo projeto é desenhado como uma sequência de etapas que conduzem ao produto desejado, todas elas compartilhadas com os alunos. De modo geral: a definição do tema; a escolha do problema principal que será alvo de investigação; o estabelecimento do

conjunto de conteúdos necessários e suficientes para que o aluno realize o tratamento do problema colocado; o estabelecimento das intenções educativas, ou objetivos que se pretende alcançar pelo projeto; a seleção de atividades para exploração e fechamento do tema; a previsão de modos de avaliação dos trabalhos do aluno e do próprio projeto.

Todavia, conforme Carvalho (2006, p. 50),

As ações, em sua maioria ancoram-se no modelo do repasse e da multiplicação, e acabam não contribuindo para a edificação de uma autonomia intelectual e pedagógica nos docentes da educação básica, reforçando ainda mais a dimensão tarefaira dos mesmos.

O autor apresenta os três critérios colocados por Pacheco em relação à formação continuada, que, por sua vez, devem ser levados em consideração. Esses três critérios são: o pessoal, o profissional e o organizacional. Entretanto, durante a pesquisa de campo, o autor encontrou nas falas dos docentes e na observação empírica, uma insatisfação em relação às ações de formação justamente devido ao fato de não observarem as necessidades concretas dos sujeitos, o que o levou a entender que as expectativas, vivências e histórias de vida desses docentes poderiam contribuir para a construção de uma identidade profissional e assim criar maior significatividade no processo formativo.

Como consequência desse modelo de formação, Carvalho (2006) coloca que o Programa PCN em Ação, nos moldes do MEC, não possibilitou a construção do conhecimento por parte dos professores em relação às bases do trabalho pedagógico com projetos. Além de não promover a adesão a essa *metodologia* de trabalho, tampouco trouxe contribuições significativas a partir de uma reflexão mais profunda sobre a teoria que embasa a temática. Ocorre que, de acordo com a pesquisa realizada, o trabalho com projetos e sua conceituação aparece nas representações dos professores de forma fragmentada, ainda entremeada com a representação de interdisciplinaridade.

Segundo Carvalho (2006), o Projeto é visto pelos docentes como uma estratégia de organização da prática pedagógica na sala de aula, um meio que possibilita o desenvolvimento de uma postura interdisciplinar, e, uma forma de integração entre os pares e também dos conteúdos. Conforme este autor (2006, p. 96),

[...] a representação não deixa transparecer um conceito de projetos, nem mesmo que rudimentar quanto mais relacionado ao referencial teórico hoje já organizado sobre a prática de trabalho com projetos. [...], possivelmente, exista a ausência desta conceituação na representação dos professores porque o Programa não se propôs a trabalhar a pedagogia de projetos como objeto de formação, mas sim como pressuposto, já que “orienta” a prática de projetos, mas, no entanto, não a discute.

Por meio dessas representações, Carvalho (2006) considera que a pedagogia de projetos por não ter se constituído como um componente curricular dos cursos de formação dos professores brasileiros acaba sendo introduzida posteriormente nos cursos de formação continuada. De acordo com as deduções deste autor, os professores entenderiam por projetos a ação didática diferenciada de uma prática tecnicista.

Contudo, o estudo bibliográfico mostrou que os Projetos não são simplesmente uma ação didática diferenciada das demais, tampouco simplesmente uma modalidade organizativa de conteúdos. A pedagogia de projetos possui fundamentos teóricos e práticos que orientam o trabalho docente. Conforme Hernandez (1998), não se trata de uma questão metodológica, mas sim de uma maneira de entender a educação e a sociedade.

Ocorre que, devido às concepções equivocadas do que seria o trabalho por projetos, passou-se a acreditar que todos os conteúdos deveriam ser abordados dentro de um projeto e estes começaram a ser elaborados de forma forçada para trabalhar os conteúdos previstos pelo programa. Outro equívoco diz respeito à noção de que toda sequência de passos que termina com um produto final, seja considerado projeto. Para explicitar melhor estas questões, Pátaro (2008, p. 111) com base nas contribuições de Machado vem dizer que,

[...] um plano em que as etapas e suas implicações já estejam determinadas não é verdadeiramente um projeto. Em um projeto, as metas a serem alcançadas nunca estão totalmente evidentes, mas, ao mesmo tempo, não são completamente inatingíveis. As características deste elemento, incluindo esta ambiguidade referente às metas, deixam clara a coerência do conceito de projeto com a perspectiva de complexidade, ao considerar tanto a incerteza quanto a não determinação da ação a ser construída.

A partir das contribuições do autor acima citado, podemos compreender por que a construção do conceito de projeto apresenta certo nível de dificuldade. Pátaro

(2008) deixa clara a perspectiva da complexidade que envolve o trabalho por projetos, uma vez que este é apenas um fio condutor. Apesar de ser previamente elaborado, o docente trabalha com a incerteza. Inclusive o tema do projeto é escolhido coletivamente e a partir dele serão traçados os caminhos pelos quais os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem irão percorrer e onde diversos conteúdos irão se encaixando, não apenas aqueles considerados importantes pelo professor, como também os que atendam as necessidades de aprendizagem e interesses dos alunos, conforme a realidade social na qual estão inseridos.

Sobre essa questão da relação entre as pesquisas no campo da educação e as políticas educacionais, Gatti (2010, p. 36) coloca:

A porosidade entre pesquisa e suas aplicações possíveis nas políticas educacionais também é determinada pela formação dos quadros componentes dos sistemas de ensino. Estes quadros receberam sua formação básica em um determinado tempo e lugar, tendo acesso e lendo uma determinada bibliografia, ou sendo por estas orientados pelas exposições de seus professores. Ensinou-se a eles alguma coisa em um certo período histórico no qual formaram idéias, ideais e valores. Estas aprendizagens, feitas pelas mediações de cada um, transformadas pois, terão ressonância nos lugares em que suas ações profissionais irão se desenvolver.

Todavia, o breve levantamento realizado sobre as contribuições de pesquisadores brasileiros sobre a relação da formação continuada e os Projetos de Trabalho, aponta para o fato de que, no caso das experiências aqui apresentadas, não foram dadas condições reais aos docentes para refletir sobre sua prática, sobre a nova proposta e sobre as condições econômico-sociais do contexto no qual estão inseridos.

Assim, com o intuito de estudar a proposta dos Projetos de Trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental, faremos inicialmente uma reflexão sobre a questão da linearidade do currículo no sentido de introduzir a forma diferenciada de ensinar e aprender que está presente na concepção educativa dos Projetos.

1.3 Da linearidade do currículo a uma forma diferenciada de ensinar e aprender

Os profissionais da educação envolvidos com o trabalho docente esquecem que a criança é um ser pensante, que tem gostos e opiniões e na sua prática pedagógica passam a exigir uma completa submissão do estudante, reprimindo toda

e qualquer tentativa de questionamento e libertação, transformando-os em receptores passivos de um conhecimento separado da realidade e do contexto em que estão inseridos. Conforme coloca Araújo (2003, p. 16):

[...], o aluno deixa de ser considerado um ser complexo que possui uma história de vida, que traz conhecimentos específicos, que possui desejos e emoções, e passa a ser conhecido como a pessoa que aprende ou não aprende o conteúdo, que faz isto ou aquilo na sala de aula.

Araújo (2003) coloca que esta repressão do pensamento e das ideias, que muitas vezes não nos damos conta, está representada na maneira como as instituições escolares dividem o tempo e o espaço escolar. Segundo o autor, a necessidade de controle do corpo presente fica evidente na maneira como as carteiras são organizadas na sala de aula, em fila e separadas entre si, sendo o movimento visto como inadequado para a boa aprendizagem. Do mesmo modo, o tempo também é dividido. Cada fatia é destinada ao ensino de um conteúdo de uma determinada área.

Segundo Araújo (2003), o pensamento simplificante advindo do modelo cartesiano levou à separação entre os campos de conhecimento, à redução do complexo ao simples e à abstração dos conteúdos. Por consequência da “disjunção” do conhecimento científico e a reflexão filosófica, a física, a biologia e as ciências foram separadas do ser humano, fazendo com que a educação formal esteja desconectada das reais necessidades e interesses do educando. O aspecto reducionista decorrente da superespecialização levou à formalização dos conteúdos, afastando-os do objeto de estudo.

Araújo (2003, p. 14) afirma:

Autores partem de dados concretos da realidade e buscam a melhor maneira de formalizá-los, para que possam ser impressos nos livros. Professores recorrem a esses materiais e os apresentam aos alunos de uma maneira distanciada da realidade concreta. Com isso, em geral, a preocupação docente passa a ser ensinar a realidade abstratamente e cobrar nos exames a aprendizagem dos conteúdos abstratos.

No modelo de escola coerente com esse pensamento os conteúdos além de serem trabalhados de forma fragmentada entre si, são também separados da

realidade. A realidade é dividida em partes simples para se compreender a visão do todo, surgindo assim a estruturação das diversas disciplinas com o objetivo de “estudar cientificamente, e de forma organizada, as diferentes classes de fenômenos do universo, da matéria, da vida humana e dos seres vivos”. (ARAUJO, 2003, p. 8).

Segundo Hernandez e Ventura (1998), a articulação disciplinar que se apresenta nas escolas e que se torna patente num currículo oficial por matérias é o resultado de um processo de compartimentação do saber, devido a sua acumulação ao longo dos anos. Frente à dificuldade em estabelecer uma separação estrita entre os diferentes conteúdos (conceituais, procedimentais e de atitude), surge a necessidade de adaptação da escola as múltiplas fontes de informação.

“A impossibilidade de “conhecer tudo” originou a necessidade de aprender como se relaciona o que se conhece, e a estabelecer sua vinculação com o que o aluno pode chegar a conhecer” (HERNANDES; VENTURA, 1998, p. 49).

Para ilustrar esse enfoque de globalização, os autores destacam a experiência do professorado em reorganizar o currículo por Projetos de Trabalho na Escola Pompeu Fabra, em Barcelona. Essa experiência foi planejada para realizar uma nova conexão entre a teoria e a prática e com a intenção de que o aluno globalizasse os conteúdos e as aprendizagens. Para isso, tratou-se de substituir o acúmulo linear de informação pela busca de inter-relações entre diferentes fontes e problema que pretendem conectar-se em espiral⁷ em torno de estruturas de conhecimento, que por sua vez, adquirem diferente nível de complexidade de acordo com o ano/série.

O caminho do conhecimento implica busca e aprofundamento das relações que seja possível estabelecer em torno de um tema, relações tanto procedimentais como disciplinares; mas também do desenvolvimento da capacidade de propor-se problemas, de aprender a utilizar fontes de informação contrapostas ou complementares, e saber que todo ponto de chegada constitui em si um novo ponto de partida. (HERNANDEZ E VENTURA, 1998, p. 48).

Conforme Hernández e Ventura (1998), a intenção de que o aluno globalize os conteúdos e as aprendizagens é uma das orientações expressas pela atual

⁷ Em sua origem, essa ideia provém da noção de “currículo em espiral” de Bruner (1969), para quem o importante no planejamento de um currículo é captar a estrutura fundamental das matérias (o ser vivo em biologia seria um exemplo) para depois ir desenvolvendo-a em seus diferentes níveis de complexidade. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 38).

reforma educativa e também uma preocupação do professorado pela adequação de seu trabalho à realidade social e cultural contemporânea. Há um debate sobre a organização dos saberes na tentativa de integração do pensamento, através de propostas globalizadoras e planejamentos interdisciplinares.

[...] A organização dos conteúdos em torno de projetos, como forma de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem, favorece a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a realidade, uma vez que permite a articulação de contribuições de diversos campos de conhecimento (BRASIL, 1997c, p. 42).

Em contrapartida, é muito difícil implantar novos conceitos e romper a estrutura disciplinar do sistema educacional. Hernandez e Ventura (1998) afirmam que para realizar um enfoque globalizador podem ser adotadas diferentes formas organizativas dos conteúdos curriculares. Todavia, os autores colocam que os Projetos de Trabalho trazem consigo uma maior possibilidade de flexibilidade e abertura no planejamento e na hora de sua colocação em prática, uma vez que permitem a articulação dos conhecimentos escolares, de modo a considerar que estes não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos.

1.4 Projetos de Trabalho: contexto histórico

Consoante Hernandez (1998), os projetos tiveram reconhecimento em diferentes períodos deste século, desde que, em 1919, Kilpatrick levou à sala de aula algumas contribuições de Dewey. Acontece que o conhecimento e a experiência escolar não são interpretados pelos agentes educativos de maneira unívoca, portanto, essa nova prática educativa levou à utilização indistinta de diferentes denominações: método de projetos, trabalho por temas, centros de interesse, pesquisa do meio, projetos de trabalho. No entanto, tais denominações correspondem a visões com importantes variações de contexto e de conteúdo.

Nos anos 20, o método de projetos, fundamentado nas ideias de Dewey, consiste na proposta de que este deva partir de uma situação problemática, de modo que o processo de aprendizagem esteja vinculado ao mundo exterior à escola, além de que seja oferecida uma alternativa à fragmentação das matérias. Para isso,

devem ser consideradas quatro condições: o interesse do aluno, o valor intrínseco da atividade, problemas que despertem nova curiosidade e a margem de tempo. Esse propósito se tornará viável a partir da noção de atividade como princípio que rege uma nova escola (HERNANDEZ, 1998).

Esse enfoque opunha-se à escola compartimentada que de acordo com Dewey (1978) divide e fraciona o conhecimento. Cada disciplina seleciona, abstrai e analisa uma série de fatos, de um ponto de vista particular. A escola classifica cada uma das matérias, retirando os fatos de seu lugar original e reorganizando-os em vista de algum princípio geral.

Segundo Dewey (1978), a experiência construída pela humanidade durante anos gerou o conhecimento que a investigação científica organizou de forma sistemática, de modo que a sua compreensão exige uma capacidade intelectual desenvolvida e especializada. A criança, no entanto, como ainda não desenvolveu esta capacidade não pode adquirir tais conhecimentos com uma visão do todo. Logo, a escola apresenta à criança uma versão adaptada, ou seja, fragmentada, reducionista e abstrata, não desenvolvendo dessa forma na criança as capacidades de raciocínio, generalização e abstração, pois a matéria se torna puramente formal e simbólica.

No entanto, a vida da criança é integral e unitária. Sua experiência nada tem a ver com tais classificações. Dewey (1978, p. 43) indica que,

A criança vive em um mundo em que tudo é contato pessoal. Dificilmente penetrará no campo da sua experiência qualquer coisa que não interesse diretamente seu bem-estar ou o de sua família e amigos. O seu mundo é um mundo de pessoas e de interesses pessoais, não um sistema de fatos e leis. Tudo é afeição e simpatia, não havendo lugar para a verdade, no sentido de conformidade com o fato externo.

De acordo com esse mesmo autor, o processo educativo é precisamente um processo de interação e ajustamento entre a criança e a experiência do adulto. Desse modo, as matérias não devem ser vistas como coisas fixas, integrais e alheias à experiência da criança. Não se trata de uma simples acumulação confusa de pedaços isolados de experiências, mas a constituição de um corpo de verdades racionalmente formulado. Tudo isso exige hábitos intelectuais amadurecidos,

envolvendo capacidades de analisar os fatos imparcial e objetivamente. Exige capacidade de síntese.

O pensamento pedagógico de Dewey ressalta a importância de entender as matérias de ensino como resultado da experiência acumulada da humanidade e ao serem ensinadas, deve-se levar em conta o que a criança já sabe acerca do conteúdo que vai ser ensinado, bem como entender e valorizar os processos internos pelos quais ela passa durante o período que leva desde o seu começo informe até a erudição.

Para tanto, esse autor fala da necessidade de um critério para interpretar e avaliar os elementos dos sucessos e quedas da criança que estão subordinados ao processo de crescimento. Para isso coloca a importância do educador conhecer profundamente não apenas os conteúdos a serem ensinados, mas também as relações que representam na história da espécie desde os começos informes. Munido dessa visão de totalidade, o educador saberá qual passo a criança deve dar e assim poderá dirigi-la para a clareza e o amadurecimento.

Segue-se daí a necessidade de repor, dentro da experiência de que foram retiradas, as matérias formuladas logicamente em ramos do saber. Devem elas ser restauradas na experiência de que foram afastadas e abstraídas. Precisamos traduzi-las em termos psicológicos e trazer à luz as experiências individuais e imediatas que lhes deram origem e lhes dão sentido. (DEWEY, 1978, p. 55).

Portanto, o que lhe importa como mestre é o modo como seu próprio conhecimento da matéria possa assisti-lo na interpretação dos desejos e atividades infantis, bem como a descoberta do meio em que a criança deve ser colocada para que seu crescimento venha a ser devidamente orientado. A tarefa daquele que ensina é conduzir uma experiência viva e pessoal. Se as matérias não estiverem intrinsecamente ligadas à vida consciente do aluno, a atenção não entrará em jogo. E, se a assimilação mental depende da consciência, o aprendizado não será transformado em força intelectual. (Dewey, 1978).

Kilpatrick (1978), em consonância com Dewey, afirma que o aprendizado segue a direção estabelecida pelo desejo, propósito ou intenção de quem aprende. Segundo ele, o desejo de aprender determina a aprendizagem e atinge seu mais alto grau, quando os alunos, ativamente, intentam projetos dos quais assumam a responsabilidade. O professor delineará planos para auxiliar a direção das

atividades, mas o objetivo será o desenvolvimento dos alunos. Espera-se que estes alcancem seus fins com a maior autodireção possível, fins esses que tanto solicitem quanto façam surgir o máximo de energias e recursos. É isso que deve ocupar o tempo e o esforço do professor e não o desenvolvimento de dado programa, ou de mera aquisição de lições especiais.

Somente quando o professor cria disposição favorável entre os alunos, propondo um trabalho em que cooperam com a mesma intenção, é que, geralmente, pode esperar êxito. Essa é sem dúvida a mais educativa de todas as formas de trabalho escolar. As melhores condições para o aprendizado surgem quando a colaboração e o esforço são julgados pela maneira por que apareceu na vida coletiva, em vez de o serem pela influência de qualquer palavra de autoridade externa. (KILPATRICK, 1978).

A partir daí, os métodos ativos tomaram impulso sobre a educação e demais autores que compartilhavam de suas ideias, como W. H. Kilpatrick que discorreu sobre o papel do professor na criação de situações de ensino-aprendizagem que despertem o desejo por parte da criança, bem como o de planejar as atividades de forma que a criança possa ter autodireção quanto aos fins que se deve alcançar. Kilpatrick fala mais diretamente sobre a questão de intentar projetos, traçando alguns passos que devem ser observados em sua execução.

Com base nas contribuições de Hernandez e Ventura (1998), os métodos ativos enfrentaram muitas críticas e a partir da Segunda Guerra Mundial, devido à racionalidade tecnológica e à nova situação socioeconômica, essas ideias ficaram esquecidas durante muitos anos.

Apesar da relevância das ideias apresentadas por Dewey e Kilpatrick sobre a visão pedagógica que fundamenta a pedagogia de projetos. Hernandez (1998, p. 69) coloca que,

A partir da Segunda Guerra Mundial, a racionalidade tecnológica segundo a qual tudo tem uma sequência e uma resposta lógica, motivo pelo qual faz falta planejar os recursos necessários para o fim que se perseguir, configurou-se como ideologia dominante no Ocidente. Esse movimento favoreceu o êxito do condutismo e da psicometria como práticas científicas que davam sentido a essa forma de racionalidade. Ambas, e a nova situação sócio-econômica, influíram poderosamente na educação durante mais de 30 anos. Essa situação fez com que muitas das idéias e iniciativas apontadas ficassem congeladas no imaginário educativo. No entanto, voltarão a

emergir na etapa seguinte, quando as mudanças dos anos sessenta exijam novas alternativas sociais e educativas.

Conforme Hernandez (1998), a partir da metade dos anos 60, com o êxito das ideias de Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência e o papel que ocupa a aprendizagem de conceitos, surgiu o questionamento acerca dos conceitos ensinados e dos critérios com que estes são selecionados. Nesse contexto os projetos e o trabalho por temas constituíram uma alternativa para abordar essa proposta na sala de aula. Assim, nos anos 70, as ideias referentes aos Projetos ressurgiram com o *trabalho por temas*.

O trabalho por temas está fundamentado nas ideias de Bruner, em que o ensino estaria centrado no desenvolvimento de conceitos-chave a partir da estrutura das disciplinas, delimitando assim uma série de eixos conceituais que facilitaria a compreensão e a aprendizagem das disciplinas. Essa visão dos projetos ao dar ênfase ao *que* ensinar, acaba por situá-los num currículo interdisciplinar já que várias disciplinas possuem os mesmos conceitos-chave. (HERNANDEZ, 1998).

De acordo com Hernandez (1998), o ensino por centros de interesse, a pesquisa do meio, as ideias de Freinet e a aproximação das diferentes matérias à experiência dos alunos marcavam a tônica de algumas práticas educativas que se aproximavam aos Movimentos de Renovação Pedagógica.

Nos anos 80, o impacto da revolução cognitiva na forma de entender o ensino e a aprendizagem e as mudanças nas concepções sobre o conhecimento, assim como o saber derivado das novas tecnologias da informação levam os Projetos a ser novamente um objeto de interesse. Dessas perspectivas, a relevância da visão construtivista sobre a aprendizagem, principalmente, a ideia de que o conhecimento existente na aprendizagem exerce uma poderosa influência em como se adquire novo conhecimento, chamou atenção para o contexto de aprendizagem e a importância de situar os conteúdos que se ensina. (HERNANDEZ, 1998).

O autor coloca ainda que a influência das mudanças na noção de inteligência, sobretudo a noção de Gardner (inteligências múltiplas), faz com que o conteúdo das disciplinas necessite ser configurado e apresentado por uma variedade de linguagens. Conforme Hernandez (1998, p. 72),

Mediante essa conexão, podem vislumbrar relações conceituais entre as matérias curriculares e ter a oportunidade de transferir a

outros contextos. Dessa maneira, a aprendizagem não se contempla como uma sequência de passos para alcançar uma meta na qual se acumula informação, mas sim como um processo complexo mediante o qual o conhecimento se rodeia e situa para aprendê-lo.

Desse modo, entendemos que, embora tenha surgido no contexto do pensamento moderno dos anos 20, liderado por Dewey e Kilpatrick, o conceito de Projeto recebeu uma forte influência da teoria construtivista de Jean Piaget no auge dos anos 80. Segundo Hernandez (1998), os Projetos tiveram êxito devido a serem facilmente conectados com os fundamentos psicopedagógicos das propostas curriculares das atuais reformas e a visão globalizadora dos conteúdos que dizem possibilitar. Contudo, existem ainda diferentes versões dos Projetos de Trabalho.

Sobre essa outra maneira de entender Projetos, Hernandez (1998, p. 73) aponta:

Os Projetos de Trabalho e a visão educativa à qual se vinculam convidam a repensar a natureza da Escola e do trabalho escolar, pois requerem uma organização da classe mais complexa, uma maior compreensão das matérias e dos temas em que os alunos trabalham, o que faz com que o docente atue mais como guia do que como autoridade.

Partindo dessa perspectiva, a temática tem sido redefinida quanto aos seus objetivos para atender aos desafios educacionais da atualidade. Autores contemporâneos como Hernandez e Ventura têm desenvolvido estudos e experiências no sentido de reorganizar o currículo por Projetos de Trabalho a fim de encontrar um meio alternativo de trabalhar as diversas áreas do conhecimento de modo que atenda as novas exigências educacionais da sociedade.

Desse modo, os Projetos de Trabalho receberam maior destaque na literatura educacional contemporânea e têm sido apontados pelo poder público como referência de uma educação de qualidade. Assim, no próximo tópico, tomando por base as pesquisas e experiências desenvolvidas por Hernandez e Ventura, trataremos de esclarecer o conceito dessa temática conforme a definição desses autores, como também, faremos a caracterização dos fundamentos dessa proposta pedagógica vista como uma alternativa para trabalhar as diversas áreas do conhecimento de forma integrada.

1.5 Características fundamentais dos Projetos de Trabalho

No decorrer da leitura e estudo dos autores que embasam esta pesquisa, encontramos diferentes terminologias utilizadas para referir-se aos Projetos: Metodologia de Projetos, Estratégia de Projetos, Projetos de Pesquisa, Projetos de Trabalho, etc. Apesar da diferença de nomenclatura, todas se referem ao que aqui definimos por Projetos de Trabalho e, em linhas gerais, descrevem a mesma proposta.

Contudo, existem algumas questões acerca desses nomes e de suas definições que nos levaram a optar pelo termo utilizado por Hernandez e Ventura - Projetos de Trabalho -, uma vez que esses autores trouxeram um novo significado ao que até então se entendia por Projetos. A escolha dessas duas referências, por parte dos autores, para designar a noção dos Projetos de Trabalho se explica da seguinte forma: o termo “projeto” em algumas profissões implica situar-se num processo não acabado, em que um tema, uma proposta, um desenho esboça-se, refaz-se, relaciona-se, explora-se e se realiza. Já o complemento “de trabalho” era uma reação ao sentido da aprendizagem derivada de algumas versões da Escola Nova e do ensino ativo, que o mostravam como algo fácil, baseado no fazer espontâneo do aluno. (HERNÁNDEZ, 1998).

De acordo com Hernández (1998), a proposta que inspira os Projetos de Trabalho está vinculada à necessidade de abordar a complexidade do conhecimento escolar. Essa visão aponta para uma revisão do sentido do saber escolar ao mesmo tempo em que destaca a importância de que professores e alunos adquiram a compreensão da realidade pessoal e cultural.

Este autor (1998, p. 73) afirma que por meio dos Projetos de Trabalho pretende-se:

[...] dar um sentido ao conhecimento baseado na busca de relações entre os fenômenos naturais, sociais e pessoais que nos ajude a compreender melhor a complexidade do mundo em que vivemos e planejar estratégias para abordar e pesquisar problemas que vão além da compartimentação disciplinar.

Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem que envolve a perspectiva do conhecimento globalizado e relacional, o que implica considerar que tais

conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998).

Partindo desse pressuposto, é preciso definir o significado de globalização e interdisciplinaridade. De acordo com Hernandez e Ventura (1998, p. 56), encontramos a seguinte definição:

[...] A globalização, no nosso ponto de vista, implica a possibilidade de que os alunos possam estabelecer inferências e relações por si mesmos, enquanto que, geralmente, a interdisciplinaridade responde à atitude organizativa de quem ensina. A questão está em como tornar coincidentes ambos os enfoques.

Quanto à questão da definição do termo globalização, de acordo com os autores, diz respeito aos esquemas internos de pensamento e relações que o aluno desenvolve. A partir da experiência com Projetos de Trabalho, Hernandez e Ventura (1998, p. 57) nos trazem ainda uma nova noção de globalização:

[...] uma noção de globalização que não se fundamenta tanto no que se ensina (os conteúdos de uma ou de várias matérias curriculares em torno de um mesmo tema) como nas relações que o esforço dos professores pretende estabelecer. O que se destaca, sobretudo, é a função que, por um lado, se outorga, na hora de ensinar, a toda sequência de aprendizagem que os alunos vão realizar e a interpretação significativa que o docente fará de suas respostas. Por outro lado, se concede um especial valor às inter-relações comunicativas que se estabelecem entre as intenções, recursos e atividades propostos pelos professores, e às conexões que, a partir de seus conhecimentos iniciais, cada estudante possa chegar a estabelecer.

Quanto à questão da interdisciplinaridade, Hernandez e Ventura (1998) afirmam que diz respeito à atitude organizativa de quem ensina. Ocorre que, na realidade da escola, é comum haver uma confusão no que diz respeito ao significado de ambos os conceitos. Para melhor exemplificar esta questão, trouxemos as contribuições de Gandin (2001, p. 50-51):

Do modo como a escola se apresenta hoje, o caminho mais eficiente para a construção da interdisciplinaridade dentro dela é realizar o trabalho através de projetos. Na maioria das vezes, quando professores e coordenadores pedagógicos falam em interdisciplinaridade, estão, de fato, falando em integração de

disciplinas. Então, escolhem um tema e todas as disciplinas “passam” sua matéria fazendo alguma conexão com aquele tema. Gera-se, daí, algo artificial e pouco duradouro porque, além de tudo, é muito cansativo e não é eficaz. Quando falam em projetos, na verdade estão, em geral, falando desta mesma coisa.

No entanto, segundo Hernandez e Ventura (1998), o conceito de interdisciplinaridade em um Projeto se refere ao fato de que este se organiza seguindo um determinado eixo, seja a definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas inter-relacionadas, enfim, uma temática que valha a pena ser tratada por si mesma e que normalmente, supera os limites de uma matéria.

Ainda, Hernandez e Ventura defendem os Projetos de Trabalho como uma modalidade organizativa que permite a articulação dos conhecimentos escolares. Essa proposta, além de proporcionar uma visão globalizada e multifacetada do objeto do conhecimento, dá intencionalidade ao aprendizado do educando, podendo contribuir para a aquisição de capacidades relacionadas com a autodireção, a inventiva, a formulação e a resolução de problemas, a integração, a tomada de decisões e a comunicação interpessoal.

Quanto à questão da aprendizagem nos Projetos de Trabalho, conforme Hernandez e Ventura (1998, p. 63), esta se fundamenta na questão da significatividade:

Definitivamente, a organização dos Projetos de Trabalho se baseia fundamentalmente numa concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem. Esta seria a idéia fundamental dos Projetos. A aprendizagem, nos Projetos de Trabalho, se baseia em sua significatividade.

O trabalho por meio de projetos implica em assumir uma atitude diferente frente ao ensino, de modo que a noção de globalização se fundamente também nas relações que os professores pretendem estabelecer, na hora de ensinar, quanto à interpretação significativa que farão das respostas dos alunos.

Como afirmam Hernández e Ventura (1998, p. 57),

[...] para tornar significativo um novo conhecimento, é necessário que se estabeleça algum tipo de conexão com os que o indivíduo já possuía, com seus esquemas internos e externos de referência, ou com as hipóteses que possam estabelecer sobre o problema.

Quando o aluno passa a desenvolver as atividades referentes ao projeto, depara-se com os conteúdos essenciais dos quais necessita apropriar-se. O processo de estudo, porém, dá-se em função de um objetivo definido, de modo que o educando adquire a consciência do *por que* está fazendo. O processo educativo deixa de ser um *que-fazer* fragmentado, mecânico e alienante.

Os projetos geram um alto grau de autoconsciência e de significatividade nos alunos com respeito à sua própria aprendizagem, ainda que, num determinado período ou série, possam estar desenvolvendo Projetos de uma forma menos intensa. (HERNANDEZ; VENTURA, 1998).

Segundo esses mesmos autores, o enfoque globalizador se fundamenta nas referências apresentadas pela proposta construtivista da aprendizagem e no desenvolvimento de um ensino para a compreensão baseada no estabelecimento de relações estruturais e críticas entre as diferentes fontes de informação que aporta e recebe o estudante. De acordo com Coll (*apud* Hernandez; Ventura, 1998), o princípio de globalização traduz a ideia de que a aprendizagem não se realiza por uma simples adição ou acumulação de novos elementos à estrutura cognoscitiva do aluno.

Araújo (2003, p. 43) reafirma esta ideia “[...] embora uma parte considerável das escolas e de seus educadores assuma o discurso construtivista, são raras as situações educativas em que os estudantes são efetivamente chamados a exercer essa autoria, de forma crítica, dialógica e reflexiva”. O autor (p. 42) indica ainda que:

No construtivismo, o conhecimento não está nem no sujeito nem no objeto, não está predeterminado hereditariamente nem é simples internalização – é, sim, resultante da ação do sujeito sobre os objetos de conhecimento. Portanto, o conhecimento é intransferível, construído nas ações do ser humano sobre o mundo em que vive, sendo esta construção constitutiva do próprio sujeito.

Contudo, Hernandez fala sobre a importância de Vigotsky no planejamento de um ensino para a compreensão, uma vez que esse autor destacou a importância das relações sociais no desenvolvimento de atividades mentais complexas e o papel da zona de desenvolvimento proximal. Nesta perspectiva, Hernandez (1998, p. 74),

coloca: “o objetivo de toda aprendizagem é estabelecer um processo de inferências e transferências entre os conhecimentos que se possui e os novos problemas-situações que são propostos”.

Para elucidar essa outra maneira de entender o construtivismo, Hernandez (1998, p. 75), afirma:

A perspectiva da compreensão trata de situar a origem dessas atribuições incompletas, parciais ou errôneas com respeito ao fenômeno estudado. Com isso, o aluno entra num processo de construção de significado sobre o qual pode aprender, que vai além da situação concreta e que se instaura como atitude frente à aprendizagem. O papel do professor é o de intérprete desse processo e de facilitador de novas experiências que “levam” os alunos a outras situações e problemas.

Para Hernandez e Ventura (1998, p. 62-63, grifos do autor), as bases teóricas que fundamentam os Projetos de Trabalho são as seguintes:

1. Um sentido da aprendizagem que quer ser *significativo*, ou seja, que pretende conectar e partir do que os estudantes já sabem, de seus esquemas de conhecimento precedentes, de suas hipóteses (verdadeiras, falsas ou incompletas) ante a temática que se há de abordar.
2. Assume como princípio básico para sua articulação, a *atitude favorável* para o conhecimento por parte dos estudantes, sempre e quando o professorado seja capaz, de conectar com seus interesses e de favorecer a aprendizagem.
3. Configura-se a partir da *previsão*, por parte dos docentes, de uma estrutura lógica e sequencial dos conteúdos, numa ordem que facilite sua compreensão. Mas sempre levando em conta que essa previsão constitui um ponto de partida, não uma finalidade, já que pode ficar modificada na interação da classe.
4. Realiza-se com um evidente *sentido de funcionalidade* do que se dever aprender. Para isso, torna-se fundamental a relação com os procedimentos, com as diferentes alternativas organizativas aos problemas abordados.
5. Valoriza-se a *memorização compreensiva* de aspectos da informação, com a perspectiva de que esses aspectos constituem uma base para estabelecer novas aprendizagens e relações.
6. Por último, a *avaliação* trata, sobretudo, de analisar o processo seguido ao longo de toda a sequência e das inter-relações criadas na aprendizagem. Parte de situações nas quais é necessário antecipar decisões, estabelecer relações ou inferir novos problemas.

Ainda, consoante a esses dois autores (1998), uma determinada concepção de ensino implica um tipo de atitude profissional, para tanto, os autores destacam

algumas posições orientativas da atitude docente durante o desenvolvimento de um Projeto. Conforme Hernandez e Ventura, (p. 71), apresentamos aqui algumas dessas posições:

- O docente pede aos alunos que expressem critérios e informações que tenham recolhido sobre a base do tema, já que isso enriquece os Projetos comuns.
- O docente é paciente no momento de aportar seus conhecimentos e sabe esperar que os alunos encontrem as soluções lógicas.
- Conecta os conteúdos que vão sendo trabalhados com aspectos de outras áreas, com situações da vida real.
- Os alunos aportam episódios de sua vida cotidiana ou de suas famílias durante a colocação em comum de informações recolhidas para o Projeto.
- O professorado faz referência ao momento do Projeto em que se encontram.
- Procura-se que o maior número de alunos e alunas intervenham.
- As sessões coletivas são muito vivas, em alguns momentos, desordenadas, devido à intensa participação.
- A riqueza do Projeto depende mais da comunicação na sala de aula do que da quantidade de conteúdos.

Quanto à escolha do tema, Hernandez e Ventura (1998) colocam que os alunos partem de suas experiências anteriores, da informação que têm sobre os Projetos já realizados ou em processo de elaboração por outras classes, podendo pertencer ao currículo oficial, proceder de uma experiência comum, originar-se de um fato da atualidade, surgir um problema proposto pela professora ou emergir de uma questão que ficou pendente em outro Projeto. Todavia, em qualquer caso, trata-se de defini-lo em relação às demandas que os alunos propõem. O professorado e os alunos devem analisar o processo de aprendizagem que será necessário levar adiante para construir conjuntamente o Projeto. Deverá ser considerada a necessidade, relevância, interesse ou oportunidade de trabalhar um ou outro determinado tema.

Esse envolvimento dos estudantes na busca da informação tem uma série de efeitos que se relacionam com a intenção educativa dos Projetos. Em primeiro lugar, faz com que assumam como próprio o tema, e que aprendam a situar-se diante da informação, o que significa considerar que não se aprende só na escola, e que o aprender é um ato comunicativo, já que necessitam da informação que os outros trazem. Mas, sobretudo, descobrem que eles também têm uma responsabilidade na sua própria aprendizagem, que não podem esperar passivamente que o professor tenha todas as respostas e lhes ofereça todas as soluções, especialmente porque,

como já foi dito, o educador é um facilitador e, com frequência, um estudante a mais. (HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p. 75)

Sobre a questão da escolha do tema, Gandin (2001, p. 52-53) concorda com Hernandez e Ventura. Segundo a autora:

A escolha dos temas que geram os projetos é feita sob critérios que derivam de duas dimensões igualmente importantes: de um lado o projeto político-pedagógico da escola e da disciplina (ou da série, quando se tratar de séries iniciais ou da educação infantil quando for o caso) e, do outro, da realidade não só dos/as alunos/as, mas, também, da comunidade e do contexto geral que a cerca. Isto, embora óbvio e evidente, não está claro na prática das escolas. Porque elas se dirigem por um conteúdo já preestabelecido e não pela clareza sobre a direção em que queremos nos mover.

Para complementar a discussão sobre a importância da escolha do tema, recorremos mais uma vez às contribuições de Hernandez e Ventura (1998, p. 47):

É, portanto, o tema ou o problema o que reclama a convergência de conhecimentos. Sua função articuladora é a de estabelecer relações compreensivas, que possibilitem novas convergências geradoras. É, definitivamente, mais do que uma atitude interdisciplinar ou transdisciplinar, uma posição que pretende promover o desenvolvimento de um conhecimento relacional como atitude compreensiva das complexidades do próprio conhecimento humano.

Os autores colocam que embora essa busca das fontes de informação favoreça a autonomia dos alunos, é o diálogo promovido pelo educador no sentido de estabelecer comparações, inferências e relações que realmente dá sentido à forma de ensino e aprendizagem que se pretende com os Projetos. Porém, nesse diálogo, é preciso entender que não se pode aprender tudo por si mesmo, e, tampouco ser apenas um ser receptivo frente à informação apresentada pelo professor. Portanto, ainda segundo esses mesmos autores (1998, p. 72):

[...], podemos encontrar uma turma que utilize os Projetos para tentar favorecer uma construção dos conhecimentos de maneira significativa e favorecedora da autonomia na aprendizagem. Mas também podemos encontrar turmas onde os Projetos sejam simplesmente uma nova organização externa, um nome novo com o qual se denomina uma atitude profissional rotineira diante das relações de ensino e aprendizagem.

Durante o desenvolvimento de um Projeto, as tarefas não são realizadas sempre da mesma maneira, a fim de que não se perca o caráter inovador inerente à proposta. É preciso levar em conta que cada tema deve ser abordado de formas variadas, de modo que se proponham problemas novos aos alunos ao mesmo tempo em que lhes seja ensinado diferentes procedimentos, como por exemplo, a estratégia do índice. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998).

Conforme esses autores, (p. 72),

Depois da escolha do tema, cada estudante realiza um índice no qual especifica os aspectos que vai trabalhar no Projeto (com os menores, se realiza coletivamente). Isso lhe permite antecipar qual possa ser o desenvolvimento do Projeto, lhe ajuda a planejar o tempo e as atividades e assumir o sentido de globalidade do Projeto. O índice tem, além disso, o valor de ser instrumento de avaliação e de motivação iniciais, já que estabelece as previsões sobre os diferentes aspectos do Projeto e prevê o envolvimento dos membros do grupo.

Para Hernández (1998, p. 81), os aspectos que caracterizam os Projetos de Trabalho são:

- Parte-se de um tema ou de um problema negociado com a turma.
- Inicia-se um processo de pesquisa.
- Buscam-se e selecionam-se fontes de informação.
- Estabelecem-se critérios de ordenação e de interpretação das fontes.
- Recolhem-se novas dúvidas e perguntas.
- Estabelecem-se relações com outros problemas.
- Representa-se o processo de elaboração do conhecimento que foi seguido.
- Recapitula-se (avalia-se) o que se aprendeu.
- Conecta-se com um novo tema ou problema.

Esse autor coloca que, nessa hipotética sequência, o que torna os Projetos de Trabalho diferente das modalidades de ensino vinculadas à Dewey e demais antecedentes, é que a aprendizagem e o ensino se realizam mediante um percurso que nunca é fixo, mas serve de fio condutor para a atuação do docente em relação aos alunos.

Ainda Hernández (1998, p. 78) ressalta:

[...], os projetos de trabalho não deveriam ser considerados como um algoritmo, porque:

- a) não há uma sequência única e geral para todos os projetos.[...];
- b) o desenvolvimento de um projeto não é linear nem previsível;
- c) o professor também pesquisa e aprende;

- d) não pode ser repetido;
- e) choca-se com a ideia de que se deva ensinar do mais fácil ao difícil;
- f) questiona a ideia de que se deva começar pelo mais próximo [...];
- g) questiona a ideia de que se deva ir “pouco a pouco para não criar lacunas nos conteúdos”;
- h) questiona a ideia de que se deva ensinar das partes ao todo, e que, com o tempo, “o aluno estabelecerá relações”.

Na tentativa de nos aproximarmos dessa realidade empírica, desenvolvemos esta pesquisa que tem por objetivo verificar os conhecimentos teórico-metodológicos construídos pelos docentes que atuam nos anos iniciais, de uma determinada escola estadual do município de Vilhena, sobre os Projetos de Trabalho. Para tanto, escolhemos um percurso metodológico que pudesse nos aproximar dessa problemática e possivelmente compreendê-la, de modo que na próxima seção nos ocuparemos de explicitar esse percurso, a fim de que fique claro ao leitor a forma como tentamos apreender a realidade estudada.

2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Na busca de dados para responder à questão que norteia este estudo, ou seja, verificar em que medida os cursos de formação continuada proporcionaram aos docentes participantes desta pesquisa a construção de conhecimentos teórico-metodológicos sobre os Projetos de Trabalho, optamos pela realização de uma pesquisa exploratória.

2.1 Aspectos metodológicos

Entendemos que nossa investigação enquadra-se nas características de pesquisa exploratória definida por Gonsalves (2001), uma vez que desenvolvemos um levantamento dos cursos de formação continuada que trouxeram a temática dos Projetos nos últimos anos. Em decorrência disso, buscamos esclarecer o conceito de Projeto, partindo do conhecimento do contexto histórico em que surgiram as primeiras ideias sobre o tema, bem como visitamos as diferentes concepções que o termo adquiriu. Dessa forma, alcançaremos os instrumentos para o estudo empírico.

A partir da definição da autora acima citada (p. 65, grifos da autora),

A pesquisa exploratória é aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, como objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado. Esse tipo de pesquisa também é denominada “pesquisa de base”, pois oferece dados elementares que dão suporte para a realização de estudos mais aprofundados sobre o tema.

Com vistas a tratarmos os dados obtidos, descrevendo todo o processo vivenciado e as imbricações referentes a esses dados, decidimos por uma abordagem qualitativa. Na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994, p. 16), é importante acrescentar que

*Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.[...]*

Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Como podemos observar por essa descrição, nossa pesquisa insere-se nessa definição, uma vez que a preocupação não está tão somente voltada para a leitura de dados quantitativos, mas também para a interpretação de uma realidade com todos os seus condicionantes que segundo Bogdan e Biklen (1994), independente da técnica de coleta, numa pesquisa qualitativa, o comportamento humano é entendido como algo significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, de modo que os dados devem ser analisados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos.

Partindo dessa opção metodológica, o presente estudo orientado pela questão norteadora, já citada anteriormente, leva-nos a indagações que se desdobram em outros questionamentos, tais como:

- ✓ Como foi o contato inicial dos sujeitos desse estudo com os Projetos de Trabalho?
- ✓ De que maneira os professores dos anos iniciais da escola X definem Projetos?
- ✓ Os docentes investigados já participaram de algum curso de formação continuada sobre Projetos de trabalho? Como foi a participação?
- ✓ Como é avaliada, pelos sujeitos dessa pesquisa, a proposta dos Projetos de Trabalho?

No sentido de construir um retrato da realidade a que nos propomos investigar, buscamos, por meio da indagação principal e seus desdobramentos, encontrar pistas que nos levem a uma interpretação aproximada do problema de estudo. Por isso, a escolha dessa trajetória metodológica (pesquisa exploratória seguida de estudo empírico).

2.1.2. Objetivo geral e específico

Ao nos aventurarmos neste *que-fazer* científico, traçamos como objetivo principal verificar os conhecimentos construídos pelos docentes, que atuam nos anos iniciais de uma escola estadual do município de Vilhena, sobre os aspectos

teórico-metodológicos referentes aos Projetos de Trabalho. Para atingirmos este objetivo geral, tornou-se necessário a contemplação de objetivos específicos, como:

- ✓ Identificar como os sujeitos dessa pesquisa tiveram contato com os Projetos de Trabalho.
- ✓ Investigar de que maneira as professoras dos anos iniciais da escola X definem Projetos.
- ✓ Detectar se os docentes investigados já participaram de algum curso de formação continuada sobre os Projetos de trabalho e como foi essa participação.
- ✓ Descrever como os sujeitos participantes da pesquisa avaliam a proposta dos Projetos de trabalho.

Estando claros os objetivos que pretendemos alcançar com este estudo, no próximo tópico serão definidos os instrumentos que utilizamos para o levantamento dos dados empíricos.

2.1.3. Instrumento para levantamento de dados

Nesse estudo, os dados acerca dos conhecimentos construídos pelas professoras da escola X sobre os Projetos de trabalho nos anos iniciais, foram coletados por meio de questionários individuais e entrevista de grupo focal.

Para tanto, elaboramos um questionário individual a fim de obter dados que nos possibilitassem fazer uma caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa. Os questionários foram disponibilizados aos docentes nas visitas que fizemos *in lócus* e também ao final da entrevista de grupo focal.

Após a realização dessa fase inicial de coleta dos dados, os questionários foram arquivados para posterior organização sob a forma de gráficos e tabelas com o objetivo de traçar o perfil dos sujeitos investigados, de modo que, através desse quadro de identificação, o leitor possa ter uma visão mais ampla das características desses sujeitos, obtendo assim maiores condições de entender e analisar a segunda fase de coleta de dados que aqui se apresenta por meio da realização do grupo focal.

Optamos pela entrevista do tipo grupo focal por ser uma técnica qualitativa de coleta de dados altamente eficaz devido a sua riqueza de dados, baixo custo e economia de tempo. A qualidade dos dados e das informações levantadas no grupo focal depende da atuação do entrevistador ao qual caberá o incentivo à participação e a mediação entre os diversos membros, buscando um equilíbrio em sua conduta entre guiar diretamente o grupo e moderá-lo não-diretivamente. (FLICK, 2009).

De acordo com Barbour (2009, p. 21),

‘entrevista de grupo focal’ é um intrigante termo híbrido e sugere, para a autora que o exercício visa a entrevistar um grupo, que é visto como detendo uma visão consensual, em vez de ser o processo de criar o consenso pela interação em uma ‘discussão de grupo focal’.

A definição dessa autora é clara e percebemos que objetivo de um grupo focal é capturar a visão consensual de determinado grupo, no caso, os professores da escola X que atuam nos anos iniciais. No entanto, segundo Barbour (2009, p. 55), “[...], muitos grupos não desenvolvem tal consenso e é o intercâmbio entre os participantes que forma os dados valiosos para o pesquisador, procurando ganhar o *insight* do processo grupal, não o resultado da discussão”.

A autora também coloca a importância de examinar as vozes individuais na discussão, lembrando que todos os comentários feitos durante os grupos focais são altamente dependentes do contexto, podendo ou não ocorrer conforme as contribuições dos outros e à dinâmica daquele grupo em particular, de modo que, na busca pela compreensão do processo grupal, devemos observar as atividades nas quais ele se engaja, seja formando um consenso, desenvolvendo uma estrutura explicativa ou pesando prioridades competidoras. (BARBOUR, 2009).

Conforme as orientações de Barbour, a realização do grupo focal visa apreender a visão consensual do grupo ou o *insight* do processo grupal. Para tanto, é preciso ter cuidado em relação à composição do grupo quanto ao número de participantes, a fim de que se possa tirar o máximo proveito do potencial investigativo dessa técnica de entrevista.

Segundo Krueger (*apud* Cruz Neto; Moreira; Sucena, 2002, p. 12),

O número de participantes de um grupo focal é condicionado por dois fatores: deverá ser pequeno o suficiente para que todos tenham a oportunidade de expor suas ideias e grande o bastante para que os

participantes possam vir a fornecer consistente diversidade de opiniões. Quantificando esse raciocínio, podemos concluir que uma sessão de grupo focal deve ser composta por *no mínimo quatro e no máximo doze pessoas*. (grifos nosso)

Ainda, Barbour (2009) diz que para realização da entrevista de grupo focal é necessária a elaboração de um guia de tópicos, ou seja, um roteiro para conduzir a discussão. Segundo ela, o grupo focal deve ser composto por pessoas que ao mesmo tempo tenham coisas em comum, mas também apresentem perspectivas variadas para que haja uma interação ativa.

O estímulo ativo à interação do grupo está relacionado, obviamente, a conduzir a discussão do grupo focal e garantir que os participantes conversem entre si em vez de somente interagir com o pesquisador ou 'moderador'. Entretanto, também se relaciona com a preparação necessária ao desenvolvimento de um guia de tópicos (roteiro) e a seleção de materiais de estímulo que incentiva a interação, assim como as decisões feitas em relação à composição do grupo, para garantir que os participantes tenham o suficiente em comum entre si, de modo que a discussão pareça apropriada, mas que apresentem experiências ou perspectivas variadas o bastante para que ocorra algum debate ou diferença de opinião. (BARBOUR, 2009, p. 21)

A partir desse pressuposto, o de que os participantes do grupo focal devem ter o suficiente em comum entre si, destacamos três características utilizadas na composição desse grupo de docentes:

- ✓ Atuam em salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental da escola, onde a pesquisa foi realizada.
- ✓ Integram o quadro de professores da escola investigada, sendo esta uma referência quanto aos Projetos de Trabalho, ficando subentendido que todos já têm contato com Projetos no exercício da docência.
- ✓ Já participaram ou estavam participando de cursos de formação continuada que abordavam a temática dos Projetos de Trabalho.

Desse modo, um roteiro para realização da entrevista (apêndice C) foi elaborado para facilitar o estímulo à participação de todos nas questões colocadas e com o objetivo de investigar os conhecimentos que esses professores possuem sobre os aspectos teórico-metodológicos referentes aos Projetos de Trabalho.

2.1.4. Tratamento dos dados

Quanto ao tratamento dos dados obtidos por meio do estudo empírico, buscamos fundamentação em Bardin (2011) para trabalhar com a análise de conteúdo. Conforme a autora, podemos considerar esse conjunto de técnicas de análise das comunicações como um único instrumento marcado por uma grande disparidade de formas, sendo adaptável a um campo de aplicação muito vasto.

Bardin (2011, p. 15) afirma que atualmente a análise de conteúdo é:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de “desocultação”, responde a esta atitude de *voyeur* de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico.

Dentre o conjunto das técnicas da análise de conteúdo apresentado por esta autora, optamos pela análise categorial temática, técnica que implica a realização de algumas fases como a *categorização* e a *inferência*. Consoante Bardin (2011), a categorização permite o tratamento dos dados brutos a fim de torná-los significativos, ou seja, os elementos são classificados a partir da investigação, por parte do pesquisador, daquilo que possuem em comum. Sendo desse modo, recortados e agregados sob algum critério para depois serem perscrutados pelo analista com o intuito de criar uma interpretação do que estes possam estar dizendo. Conforme a autora coloca (BARDIN, 2011, p. 131),

O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.

Com base nessas colocações, entendemos que a análise categorial temática enquanto método de análise de conteúdo nos permite um adequado tratamento dos

dados obtidos por meio do estudo empírico, no sentido de fazer uma interpretação da realidade estudada numa determinada escola estadual do município de Vilhena.

Na mesma perspectiva, Barbour (2009, p. 48) acrescenta:

Análises se tornam mais do que simplesmente extração de temas a partir de dados, passando, então, a envolver um processo de interrogar os dados, contextualizar comentários, desenvolver tentativas de explicação e submetê-las a mais interrogações e refinamentos.

Com base nas contribuições da autora sobre a análise dos dados, podemos a partir da categorização fazer nossas inferências em relação ao que nos propomos descobrir e a fazer um retrato do que conseguimos apreender neste estudo, lembrando o que nos coloca Santos Filho e Gamboa (1997, p. 42):

[...], o estudo do ser humano é o estudo de atores morais, ou seja, de pessoas que agem na base de seus próprios valores e disposições – daí ser impossível adotar uma postura distante no processo de compreensão da ação humana. Em consequência, deve-se abandonar a ficção da neutralidade e assumir a consideração dos valores na pesquisa como um fator positivo e não negativo.

Dessa forma, procuramos descrever os pormenores da pesquisa realizada, a fim de que o leitor possa entender a perspectiva de nossa abordagem e julgar por si próprio a maneira como produzimos e interpretamos os dados aqui apresentados. A partir do próximo item, passaremos a descrever o processo dessa investigação a partir dos primeiros passos do estudo empírico.

2.1.5. Procedimentos metodológicos

Para responder a essas questões e atingir os objetivos da pesquisa, iniciamos a pesquisa de campo com a ida à SEDUC para falar com a chefe da sessão pedagógica, com o intuito de levantar o nome de uma ou duas escolas que fossem referência por desenvolverem Projetos. Infelizmente, a pessoa procurada não estava na cidade. Então, perguntamos a secretária se haveria outra pessoa que pudesse responder sobre os assuntos pedagógicos das escolas.

Ao encontrarmos a pessoa indicada, perguntamos se poderia nos informar sobre as escolas que vinham desenvolvendo Projetos. Ela disse que todas as

escolas desenvolviam projetos, e questionamos quais obtiveram destaques com esse trabalho. Finalmente, ela citou o nome da escola X e disse que eles desenvolviam projetos o ano todo, projetos já incorporados à rotina do ano escolar.

Esclarecemos que nosso interesse estava nas escolas de ensino fundamental - anos iniciais - que desenvolvessem projetos voltados para a aprendizagem, mas que tivessem maior projeção dentro de sala de aula e não apenas projetos que envolvessem atividades extraclasse. A coordenadora pedagógica do Ensino Médio mencionou que a escola Y desenvolvia um projeto interessante de reforço escolar, mas esta escola também atendia ao ensino médio. A coordenadora apesar de estar atuando no Ensino Médio, havia trabalhado na coordenação do Ensino Fundamental, de modo que conhecia as escolas que trabalhavam com os anos iniciais, objeto de nosso interesse.

Saímos de lá com dois nomes de escolas que vinham realizando projetos. E a partir desse levantamento, fizemos os primeiros contatos com as escolas para identificar qual delas seria o *locus* da pesquisa que pretendíamos desenvolver.

Levando em consideração que a Escola Y era de Ensino Médio e que nosso foco era o Ensino Fundamental, optamos pela escola X, inclusive pelo fato desta ser muito comentada no município como referência quanto ao desenvolvimento de Projetos, estando sempre entre o maior IDEB de sua categoria a nível regional.

Fomos à escola, conversamos com a Diretora e a Supervisora e ambas foram muito solícitas em nos atender e agendar um horário para conversarmos com as professoras. Solicitamos uma cópia com o nome e telefone das mesmas para fazer um contato inicial.

Junto à supervisora, encontramos dificuldades em marcar o encontro devido à impossibilidade de reunir todos os professores, já que atuavam em sala de aula em diferentes períodos – matutino e vespertino. Assim, agendamos o encontro para a semana seguinte, ficando decidido que a conversa seria no horário de planejamento de ambos os períodos, de modo que deveríamos ir à escola pela manhã às 9 horas e à tarde às 15 horas quando os professores tivessem concluído o reforço escolar.

Na semana seguinte, conforme combinado, fomos à escola para convidar os professores a participar do grupo focal. Para isso, entregamos à Diretora um ofício, solicitando sua autorização para o desenvolvimento das atividades necessárias ao andamento da pesquisa. Concomitantemente a essas visitas ao campo, estávamos

em constante estudo sobre a técnica de entrevista do tipo grupo focal, uma vez que pretendíamos realizá-la com aquele grupo de professores.

Enquanto aguardávamos para conversar com os professores, encontramos a coordenadora pedagógica. Segundo ela, não poderíamos falar com os professores conforme havíamos combinado, pois haveria uma reunião interna naquele horário. A diretora nos disse que essa reunião tinha caráter de urgência e por isso havia sido marcada no horário que a escola havia nos reservado. Todavia, antes dessa ser iniciada, a diretora nos cederia um espaço para fazer o convite aos professores que ali estavam.

A Diretora fez as devidas apresentações e falou rapidamente sobre conteúdo do ofício, passando-nos a palavra em seguida. Foi então que fizemos a proposta aos professores, que por sua vez, estavam alegres, simpáticos e receptivos. Apresentamo-nos novamente, agradecemos e perguntamos se gostariam de participar da pesquisa que estávamos desenvolvendo no programa de pós-graduação. Eles ficaram silenciosos, olhando com curiosidade e apreensão, esperando que mais lhes fosse revelado. Quase que imediatamente, explicamos a técnica de coleta de dados que pretendíamos desenvolver, ou seja, a entrevista de grupo focal, onde nos reuniríamos em determinado local, num grupo de 6 a 8 pessoas, para discutirmos sobre algumas questões relacionadas a Projetos de Trabalho.

Ressaltamos a questão de que a entrevista seria gravada e filmada. Eles ficaram excitados com a ideia. Uma das professoras expressou-se revelando um sentimento de apreensão: *“Estou me sentindo como aqueles ratinhos de laboratório”*. E todos riram descontraidamente.

Após o consentimento dos professores ali presentes, passamos às questões do *quando*. Nossa proposta era o deslocamento para uma determinada Escola em um período que nesta não houvesse expediente, uma vez que lá teríamos disponibilidade dos recursos necessários para o desenvolvimento da técnica de entrevista, como espaço adequado e confortável, ar condicionado, gravadores e filmadora. Todavia pela dificuldade de deslocamento da maioria, a diretora sugeriu que a entrevista de grupo focal fosse realizada ali mesmo onde nos encontrávamos. Era a sala do laboratório de informática. Uma sala razoavelmente grande, com cadeiras confortáveis e ar condicionado.

Ponderamos e consideramos válida a proposta. Em seguida, deixamos alguns termos de consentimento com a diretora para que fossem recrutados mais alguns participantes.

O encontro ficou agendado para a quarta-feira seguinte, no período da manhã, a partir das 8 horas, no laboratório de informática da escola X, onde seria realizado o grupo focal com os professores que trabalhavam em sala de aula no período da tarde. E à tarde, a partir das 15 horas, seria realizado o grupo focal com os professores que trabalhavam em sala de aula no período da manhã. Estando tudo combinado, agradecemos e nos retiramos.

Um dia antes da data marcada para a entrevista de grupo focal, entramos em contato com a escola para confirmar a entrevista e a diretora em nome dos professores solicitou uma mudança no horário em decorrência de estarem em semana de provas. Logo, o grupo focal com os professores seria realizado no intervalo entre o turno da manhã e o da tarde, ou seja, entre as 11 e 13 horas, o que permitiria a participação de todos que assim o desejassem. Concordamos de imediato, ficando confirmada a entrevista.

Outra questão discutida foi que, de acordo com o levantamento realizado junto à supervisora, verifiquei que havia 14 professores em sala, e estes precisariam ser divididos em dois grupos para garantir a eficácia da entrevista de grupo focal. No entanto, a diretora disse que não haveria necessidade, pois muitos não quiseram participar. Perguntamos a ela quantos aceitaram participar da pesquisa e ela disse que eram aproximadamente oito ou nove, o que atendia perfeitamente ao número de participantes previstos por Krueger (*apud* Cruz Neto; Moreira; Sucena, 2002, p. 12), “no mínimo quatro e no máximo doze pessoas”, para a composição do grupo focal”.

Tendo constituído o grupo, com o roteiro semi-estruturado em mãos e confirmada a data para a realização da entrevista, o grupo focal seria realizado no próprio *locus* da investigação, devido à dificuldade dos professores participantes da pesquisa quanto ao tempo e a logística. A data e o horário foram marcados com uma semana de antecedência após o contato inicial, no qual apresentamos a pesquisa e convidamos os docentes a participar.

A realização da técnica do grupo focal exigiu a participação de um colaborador, que no caso desse estudo, teve a função de gravar em áudio e vídeo o desenvolvimento da entrevista. Nesse contexto assumimos o papel de moderadora.

A sala reservada para a realização da entrevista foi o LIE (Laboratório de Informática). Tinha ar condicionado, as cadeiras eram confortáveis, havia iluminação e espaço adequados. Organizamos as cadeiras em um círculo semiaberto, de modo que a câmera filmadora pegasse a imagem de todo o grupo, permitindo uma visualização completa da interação entre eles. Aguardamos, então, a chegada dos docentes.

Os professores entravam na sala com certa cautela, mas eram cumprimentados por nós de forma descontraída para que se sentissem bem à vontade. Quando todos se acomodaram, a entrevista foi iniciada. O grupo totalizou nove docentes que se constituíram no que denominamos sujeitos da investigação.

A entrevista teve a duração de uma hora e meia e todas as questões previstas foram comentadas pelos sujeitos participantes, com exceção da questão número cinco, que foi descartada em virtude de já havermos reunido o material necessário para a análise através da discussão sobre as quatro primeiras questões.

Os dados coletados por meio de questionários individuais e da entrevista de grupo focal, nos permitiram traçar um perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, e conhecer melhor os sujeitos da investigação pode nos ajudar a fazer uma análise mais elaborada, bem como uma interpretação mais profunda desse estudo. Por isso, a próxima subseção pretende caracterizar esses participantes com o objetivo de facilitar a compreensão acerca dos dados coletados.

2.2. Sujeitos da investigação

Os integrantes do grupo focal, sujeitos dessa investigação, totalizam nove docentes da Escola X. Desses nove, sete atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e dois em demais funções de apoio técnico pedagógico, na rede pública estadual da cidade de Vilhena-RO.

Com base na primeira etapa da pesquisa de campo, através da aplicação de questionário individual, foi possível traçar o perfil dos docentes participantes dessa investigação, com relação aos seus dados pessoais e profissionais.

Com relação ao sexo, a maioria dos participantes do grupo focal é do sexo feminino, com exceção de um participante, o que para nós não é um fato novo, já que a presença da figura feminina no exercício da docência, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental é uma realidade histórica. Confira na figura 1.

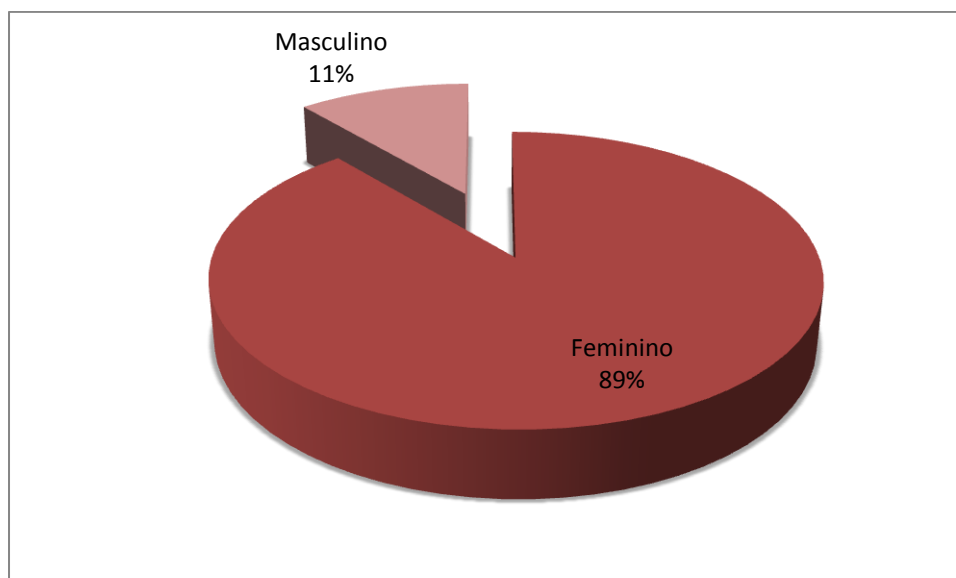


Figura 1 – Sexo dos participantes da pesquisa.
Fonte: Instrumento da pesquisa (2012).

Os sujeitos investigados, em sua maioria são professores com experiência profissional no exercício da docência. O gráfico a seguir pode esclarecer esta questão, apresentando os dados da experiência docente desses sujeitos.

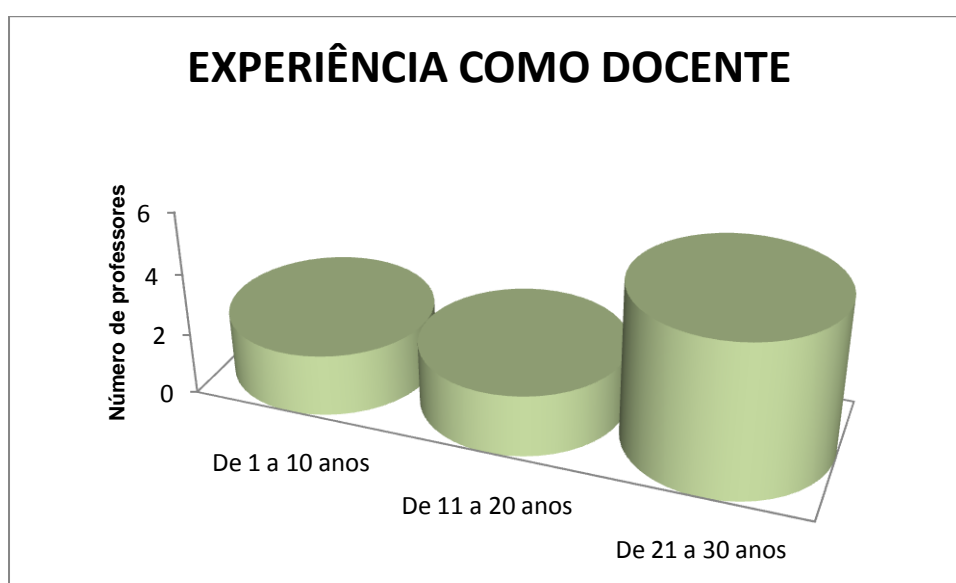


Figura 2– Experiência docente dos participantes da pesquisa.
Fonte: Instrumento da pesquisa (2012).

Ao observar o gráfico, percebemos que dois professores possuem de 1 a 10 anos de experiência, dois de 11 a 20 anos e cinco de 21 a 30 anos. Os dados nos permitem confirmar que a maioria dos docentes possui experiência profissional de mais de vinte anos de exercício. De posse desses dados, deixamos claro aos leitores de que nesta pesquisa, os dados coletados não emitem a visão de

profissionais leigos. Acreditamos que, com base nestas informações, os dados apresentados posteriormente na análise de conteúdo possam adquirir um significado ainda maior por se tratar de profissionais com vários anos de experiência docente.

Vejamos agora, uma tabela apresentando alguns dados acerca da formação inicial e vínculo empregatício dos sujeitos participantes da pesquisa.

ORDEM	FORMAÇÃO	INSTITUIÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO	VÍNCULO EMPREGATÍCIO	JORNADA DE TRABALHO
P1	PEDAGOGIA	UNIR	2007	EFETIVO	40H
P2	PEDAGOGIA	AVEC	2000	EFETIVO	40H
P3	PEDAGOGIA	UNIR	2004	EFETIVO	40H
P4	PEDAGOGIA	FAEC	2002	EFETIVO	40H
P5	PEDAGOGIA	UNIR	2004	EFETIVO	40H
P6	PEDAGOGIA	FACULDADES INEGRADAS "RUI BARBOSA"	1983	EFETIVO	40H
P7	LETRAS	UNIR	2000	EFETIVO	40H
P8	PEDAGOGIA	AVEC	2002	EFETIVO	40H
P9	PEDAGOGIA	AVEC	2001	EFETIVO	40H

Tabela 1 - Dados sobre a formação inicial e vínculo empregatício dos professores investigados.

Fonte: Instrumento da Pesquisa, 2012.

A leitura desse quadro nos revela que a maioria dos docentes investigados, com exceção de P6, concluíram a formação em nível superior, na área de Pedagogia, entre os anos de 2000 e 2007. Pressupomos que nesse período as ementas do curso de Pedagogia já previam o estudo da metodologia de projetos, uma vez que os PCN elaborados em 1997 apresentavam esta modalidade organizativa de conteúdos como referência no trabalho com as diversas disciplinas. Com efeito, entendemos também que esta “nova” *metodologia* organizativa dos conteúdos escolares vinha sendo referendada pelas políticas públicas de formação docente por meio dos cursos de formação continuada.

Verificamos ainda através dos dados apresentados na tabela 1 que todos os docentes participantes da pesquisa possuem vínculo empregatício efetivo e jornada de trabalho de 40 horas, tendo neste caso, estabilidade profissional e tempo integral para dedicar-se ao exercício da docência, ao planejamento e participação em cursos de formação continuada.

Quanto à formação inicial, a tabela 1 nos mostra que todos os professores participantes da pesquisa são formados em Pedagogia, com exceção de P7. A formação em nível superior do grupo divide-se de maneira equilibrada entre instituições federais e particulares, o que denota que os professores, também,

tomam para si o investimento em sua formação e sinaliza a necessidade do apoio de políticas públicas para a formação docente que vise o aprimoramento do professor.

Vejamos mais alguns dados significativos sobre os sujeitos investigados:

ORDEM	ATUAÇÃO	Nº DE TURMAS	Nº DE ALUNO/ TURMA	CURSOS DE FORMAÇÃO SOBRE PROJETOS DE QUE PARTICIPOU				
				PROFA	TIC'S	PROJETOS	PRÓ-LETRAMENTO	OUTROS
P1	3º ANO	1	30	-	-	-	X	PRALER
P2	3º ANO	1	26	-	X	x	X	GESTAR PRALER
P3	AEE	-	-	-	-	-	-	-
P4	2º ANO	1	29	X	-	-	X	GESTAR
P5	1º ANO	1	30	-	X	-	-	-
P6	4º ANO	1	27	-	-	-	-	PROGESTÃO
P7	SALA DE LEITURA	-	-	X	-	-	-	GESTAR
P8	BIBLIOTECA	-	-	-	-	-	-	-
P9	5º ANO	1	29	-	X	x	-	GESTAR/ MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

Tabela 2 - Dados profissionais dos professores investigados.

Fonte: Instrumento da Pesquisa, 2012.

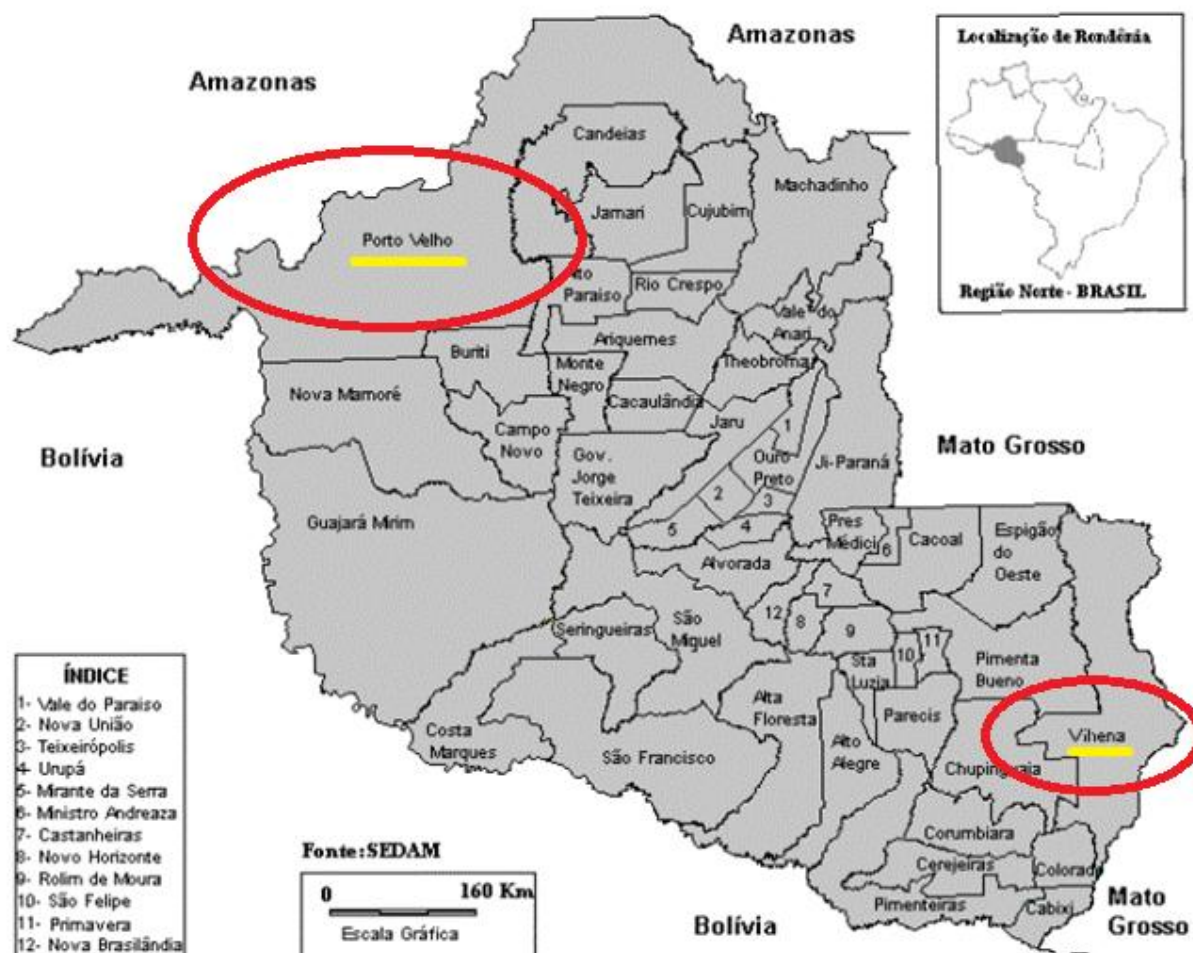
A tabela acima revela mais alguns dados significativos quanto à atuação dos sujeitos participantes com relação ao número de turmas e número de alunos/turma, bem como sua participação em cursos de formação continuada que apresentaram a *metodologia* de projetos.

A visualização desse quadro nos permite constatar que a jornada de trabalho predominante entre os professores entrevistados é de 40 horas semanais e que estas exercem a docência apenas em uma turma, com média de 27 a 30 alunos. Isto significa que não atuam com classes excessivamente numerosas, o que denota uma ínfima melhoria nas condições de seu trabalho, sendo que 27 já é um número bastante desafiador.

2.3 *Locus* da investigação

O estudo empírico foi realizado numa escola de ensino fundamental localizada no município de Vilhena, que está situado dentro dos limites do estado de Rondônia. De acordo com o último censo IBGE (2012), Vilhena possui uma população de aproximadamente 78.686 habitantes, sendo assim a 4ª cidade mais populosa de Rondônia.

Mapa 1 – Localização da cidade de Vilhena-RO



Fonte: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-218-02.htm>

O mapa acima nos permite visualizar o marco situacional do município de Vilhena, conhecido como Portal da Amazônia por estar situado no local de entrada para a região Amazônica Ocidental. Localizado na Chapada dos Parecis, região Norte do Brasil, sudeste do estado de Rondônia, possui uma área de 11.519 km² representando 4,8% do estado. Seu território faz divisa com as cidades de: Espigão d'Oeste ao noroeste, Chupinguaia, Pimenta Bueno ao oeste e Colorado do Oeste ao sul. (CAMPANA, 2013)

O *locus* dessa investigação, uma escola estadual de Ensino Fundamental da rede pública, está localizado no centro da cidade de Vilhena e atende a uma clientela de 389 alunos, sendo, portanto uma escola pequena que trabalha apenas com os anos iniciais do ensino fundamental.

Quanto aos aspectos administrativos da escola estudada, a equipe gestora é formada por profissionais graduados em sua maioria na área de Pedagogia,

existindo, porém, alguns docentes graduados em Letras e demais áreas. Os docentes, da escola investigada, possuem diferentes especializações, sendo a maior incidência nas áreas de Psicopedagogia e Gestão Escolar. Veja tabela abaixo:

Nºde alunos	389 alunos
Bairro	Centro
Equipe gestora	<ul style="list-style-type: none"> -Diretora–Licenciada em Pedagogia; Pós- graduada em Psicopedagogia e Gestão Escolar. - Vice-diretora –Licenciada em Pedagogia; Pós-graduada em Psicopedagogia e Gestão Escolar. - 1 Supervisora –Licenciada em Pedagogia; Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica com habilitação em Docência e Supervisão. - 1 Orientadora Educacional– Bacharelada e Licenciada em Letras; Pós-graduada em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar; Mestre em Ciências da Linguagem. - 1 Coordenadora de Projeto–Função exercida pela Supervisora; - 2 Coordenadoras do A.E.E. (sala de Recursos): Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduação em diferentes áreas: Didática e Metodologia no Ensino Superior; Psicopedagogia Institucional; Psicopedagogia Clínica; Gestão; Educação Especial. - 1 Bibliotecária – Licenciada em Pedagogia. - 1 Coordenadora da Telessala – Licenciada em Pedagogia; Pós-graduada em Gestão Escolar. - 1 Coordenadora da Sala de Leitura – Licenciada em Letras. - 1 Secretária - Ensino Médio; 3 auxiliares – Bacharelada em Direito; Licenciatura em pedagogia; Ensino Médio. - 14 Professores em sala– Licenciados em Pedagogia e Letras com especialização em diferentes áreas. - 1 Professor Licenciado em Educação Física.

Tabela 3 – Aspectos históricos, físicos e administrativos da escola estudada.

Fonte: Instrumento de pesquisa, 2012.

Em relação aos aspectos técnico-pedagógicos, os dados de maior relevância referem-se ao processo de avaliação do trabalho do professor, sendo que este ocorre por meio da avaliação continuada dos projetos e atividades desenvolvidas no cotidiano escolar, bem como da eficiência e eficácia do processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Veja a tabela abaixo:

Ações da Assessoria Técnico-pedagógica	Elaborar ações em conjunto com a direção, orientação educacional, psicologia, secretaria e demais segmentos escolares referentes ao processo educativo, seguindo as legislações pertinentes e o Projeto Político Pedagógico da Escola. Elaborar, implementar, acompanhar e avaliar projeto de caráter técnico-pedagógico em coparticipação com os demais profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, tomando por base o diagnóstico das necessidades da escola.
Avaliação do trabalho do professor	Avaliação Continuada dos projetos e atividades desenvolvidas no cotidiano escolar e da eficiência e eficácia do processo de ensino-aprendizagem dos educandos.
Trabalho desenvolvido junto aos pais	Elaboração e acompanhamento de projetos, planejamento de aulas e recuperação paralela.

Tabela 4 – Aspectos técnico-pedagógicos das escolas.

Fonte: Instrumento de pesquisa, 2012.

3 O QUE PENSAM OS SUJEITOS SOBRE OS PROJETOS DE TRABALHO?

Após a pré-análise dos dados, por meio da entrevista de grupo focal, os mesmos foram organizados em categorias de acordo com cada questão. Para a preservação da identidade de cada participante, os sujeitos da pesquisa foram identificados como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9. E as perguntas feitas durante a coleta de dados foram as seguintes:

- 1) Como foi o contato inicial com os Projetos de Trabalho?
- 2) Como vocês definem Projetos?
- 3) Vocês já participaram de algum curso de formação continuada sobre Projetos de Trabalho? Se já, o que poderiam dizer sobre essa participação?
- 4) Como vocês avaliam a proposta de Projetos para o trabalho em sala de aula?

3.1 Contato inicial com os Projetos de Trabalho

Por meio das respostas da primeira pergunta “Como foi o contato inicial com os Projetos de trabalho?”, foi possível a criação de duas categorias de análise: categoria 1 – contato durante a formação inicial e categoria 2 – contato no exercício da docência;

3.1.1 Categoria 1 – Contato durante a formação inicial

o primeiro contato que eu tive foi na faculdade [...] a gente aprende muito pouco, só há teoria lá [...] **(P2)**

Eu também tive meu primeiro contato com projetos na faculdade [...], mas na faculdade a gente tem outra visão, a gente faz tudo muito metódico, [...] porque a grande dificuldade do projeto seria o registro em si, aquela questão científica, [...] **(P4)**

Eu também, foi na faculdade, eu tenho muita dificuldade, eu não sei montar projeto, só desenvolvo o que a escola passa pra gente, [...] **(P5).**

Eu a primeira vez que ouvi falar em projeto foi na faculdade, só que infelizmente [...] a gente não chegou a trabalhar mesmo como eu gostaria pra gente aprender.[...] (P9).

Na nossa faculdade ele foi montado em sala. (P8).

Os participantes P2, P4, P5, P8 e P9 nos revelam que o contato inicial com a *metodologia* de projetos foi na formação inicial sem, no entanto, terem se apropriado desse conhecimento durante o curso, já que este deu maior ênfase às questões teóricas e não proporcionou a experiência prática aos docentes. Visto que de um modo geral, na formação inicial, a realidade acadêmica está muito longe do cotidiano de sala de aula e da prática educativa em si, os aspectos mais importantes do curso não adquirem significado real. Também, observamos nas falas desse grupo de docentes que a maioria possui dificuldade quanto à elaboração e desenvolvimento de um projeto, sugerindo que no exercício da prática docente tenham desenvolvido projetos elaborados por outros segmentos da escola.

O trabalho com projetos implica uma postura flexível por parte do professor, uma vez que envolve a tomada de decisões com a participação dos alunos, desde o tema ao produto final, inviabilizando que seja tomado como receita. No entanto, segundo Hernandez (1998), quando as inovações educativas são oficializadas e convertidas numa prescrição administrativa por meio de reformas educativas, acabam por desfigurar-se. Nesse caso, não se leva em conta a fundamentação e a concepção que representa fazendo com que se “coisifiquem”.

A *metodologia* de projetos tem sido difundida no meio acadêmico e no poder público como uma estratégia para melhorar a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas. Desde a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a maioria dos cursos de formação continuada apresenta os projetos como uma forma inovadora de trabalhar os conteúdos nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, devido às questões aqui colocadas, os projetos correm o risco de serem tomados como fórmula de uma “boa” prática educativa, esquecendo-se daquilo que lhe é inerente, ou seja, a concepção de educação a que estão vinculados.

Sobre a questão da relação entre as pesquisas no campo da educação e as políticas educacionais, Gatti (2010, p. 36-37) coloca:

As idéias que se formulam pelas pesquisas, estudos, reflexões, ensaios, e que passam para as gerações em formação num dado tempo, bem como no contínuo de seu exercício profissional, são

levadas de alguma forma para dentro deste exercício, e suas marcas fazem-se sentir numa temporalidade diferente daquela em que se formou uma base de conhecimentos e formas de pensar determinadas. Por outro lado, não deixam de receber novas informações que se confrontam ou se integram às que já têm. [...]. Aí, manifestar-se-á em suas ações aquilo que construíram como conhecimento, a partir de seu próprio processo educativo e de sua prática social e profissional.

Com base no que nos diz a autora, os dados apresentados nessa categoria denotam a fragilidade tanto da formação inicial quanto da continuada que se traduzem nos desafios enfrentados pelos profissionais da educação que passam a atuar nos anos iniciais, tendo que adaptar-se às mudanças sem, contudo, ter clareza quanto aos fundamentos teórico-metodológicos das inovações educativas.

3.1.2 Categoria 2 – Contato no exercício da docência

Projeto eu estou me afinando agora, mas na época da faculdade, [...] e logo que surgiram as primeiras propostas de projetos, uma coisa nova, [...] **(P6)**.

Eu já trabalho assim com projetos há muitos anos e é algo assim [...] então eu já aprendi vários tipos de projetos, já trabalhei com projetos, adoro trabalhar com projetos **(P7)**.

[...] na faculdade eu não lembro de ter falado sobre projeto. Aqui na escola X, eu cheguei é projeto disso é projeto daquilo e aí, mas só que eu me encaixava bem, [...] **(P3)**.

Nessa categoria, podemos observar que os sujeitos entrevistados P6, P7 e P3 não deixam claro como foi esse contato inicial com os Projetos de Trabalho, ficando subentendido que provavelmente não se lembrem de quando foi. O grupo afirma, sem margem de dúvida, que ali na escola X, no exercício da docência estão em constante contato com essa *metodologia*, no entanto, suas falas sugerem que não possuem domínio dos fundamentos desta pedagogia, apesar de mostrarem-se satisfeitas com esta modalidade de trabalho pedagógico.

O relato do grupo, aqui categorizado, permite-nos supor que na escola X - referência no município quanto ao trabalho com projetos -, os profissionais acabam por desenvolver projetos pré-determinados pela escola, inclusive, faz parte da realidade da escola pública alguns programas como PME (Plano de melhoria da escola), PROFIPES (Programa de financiamento de projetos escolares) entre outros,

nos quais a escola desenvolve projetos escolares com a finalidade de obter verbas, desde que o desenvolvimento destes sejam burocraticamente comprovados. Teoricamente, deveriam ser elaborados coletivamente entre a equipe gestora e os professores, mas na prática, por questões de tempo e disponibilidade, acabam sendo elaborados por um ou dois profissionais da gestão e posteriormente, repassados aos professores para que seja desenvolvido com os alunos.

Podemos supor que um dos motivos que impede os professores de se envolverem na criação de tais projetos deve-se ao fato de estarem sempre sobrecarregados com as demandas da prática docente, pois geralmente atuam em salas cheias, segundo dados do estudo empírico, a média é de 27 a 30 alunos. O fato reflete também a resistência dos professores em aceitar aquilo que lhes é imposto de cima para baixo, resultando no que nos coloca Hernandez (1998, p. 62),

As escolas são instituições complexas, inscritas em círculos de pressões internas e, sobretudo, externas, onde, com frequência, as potenciais inovações ficam presas na teia das modas. O que faz com que se transmutem em fórmulas ou receitas que lhe fazem perder todo o seu potencial de mudança.

Sob essas circunstâncias, o trabalho com projetos perde o potencial inovador contido na visão do conhecimento e currículo que trazem, impossibilitando qualquer reflexão acerca da natureza da escola e do trabalho educativo. Os Projetos de Trabalho se tornam dentro desse contexto apenas mais uma exigência educativa do sistema.

Dentro desta perspectiva, as colocações de Gatti possuem grande relevância. Segundo a autora (2010, p. 34),

Há inegavelmente uma porosidade entre o que se produz nas instâncias acadêmicas e o que se passa nas gestões e ações nos sistemas de ensino, mas os caminhos que medeiam essa inter-relação não são simples, nem imediatos. Fazem parte desse processo de porosidade todas as nuances e ruídos relativos aos processos de comunicação humana, de disseminação dos conhecimentos, de decodificação de informação e sua interpretação, num dado contexto de forças sociais em conflito. E estas são muitas. A leitura do produzido, como dizemos no jargão acadêmico, é polissêmica e feita no âmbito do processo de alienação histórico-social a que todos estamos sujeitos.

3.2 Conceituação de Projetos

Com relação à pergunta número dois “Como vocês definem Projetos?”, a partir das respostas dos docentes, obtivemos a seguinte pontuação:

Os professores, em geral, definem Projetos como uma forma diferenciada de ensinar e aprender, permitindo-nos a criação de uma categoria única: Categoria 1 - Forma diferenciada de ensinar e aprender.

3.2.1 Categoria 1 – Forma diferenciada de ensinar e aprender

Como não é possível fazer uma separação entre o ato de ensinar e o ato de aprender, no que tange à definição de uma determinada forma de trabalho pedagógico, o que fizemos para facilitar a interpretação do leitor, foi subdividir esta categoria de análise em dois blocos: subcategoria 1 - “ênfase no processo de aprender” e subcategoria 2 - “ênfase no processo de ensinar”.

3.2.1.1 Subcategoria 1 – ênfase no processo de aprender

[...] eu acho que é um modo de aprendizagem mais dinâmica, prazerosa, mais atrativa, [...] eu acho que é uma boa maneira de trabalhar e de conseguir isso aí com o aluno, chamar a atenção dele, de inserir ele ali no conteúdo, dele conseguir aprender as coisas de uma forma diferente, [...]. **(P1)**

[...] o entendimento vai ser maior, [...] você vai ver o resultado final, com certeza porque é diferente, de quando você só passa aquele conteúdo ali, só passa aquele pouquinho de tempo, às vezes você dá algumas atividades, o projeto não, você dá aquele tema e fica ali e você vai sempre falando e buscando, [...]. **(P2)**

Que dá trabalho dá, [...] só que do outro método, sem ser projeto, você joga, ele faz se... né, e no projeto não, você quer ver o resultado, e a criança, aquilo que você põe na mão dela e cobra, ele te dá resultado. [...] então o projeto faz isso, faz desenvolver muito a escrita, a leitura e a criatividade. **(P3)**

Podemos observar nas falas de P1, P2 e P3, que estes docentes consideram os Projetos de Trabalho como prática diferente das outras formas de trabalho pedagógico porque as atividades desenvolvidas dentro desta proposta se dão de forma sistematizada em função de um objetivo e não por atividades

descontextualizadas que a criança muitas vezes nem faz. Os docentes enfatizam a questão da aprendizagem dos conteúdos, ou seja, acreditam que o ensino por meio de projetos leva as crianças a aprender de forma mais fácil visto que estimula a participação devido ao fato de ser uma *metodologia* ativa em que desenvolvem atividades que possuem sentido para eles e por isso, envolvem-se e aprendem, de fato, os conteúdos que são trabalhados.

A partir dessa interpretação, inferimos que os docentes definem Projetos como uma estratégia de ensino dos conteúdos escolares. Neste sentido Araújo (2003, p. 69) nos diz que

Entender o projeto como uma estratégia traz, assim, uma nova perspectiva para o trabalho pedagógico, pois, a partir de representações prévias sobre os caminhos a serem percorridos, incorpora, por exemplo, a abertura para o novo; a perspectiva de uma ação voltada para o futuro, visando transformar a realidade; e a possibilidade de decisões, escolhas, apostas, riscos e incertezas. Além disso, permite dar um sentido ao conhecimento baseado na busca de relações entre os fenômenos naturais, sociais e pessoais, bem como planejar estratégias que vão além da compartimentalização disciplinar.

A contribuição deste autor nos leva a entender que as falas organizadas nessa categoria mantêm coerência com os princípios dessa proposta de trabalho, principalmente, no que diz respeito a dar sentido aos conteúdos, estabelecer relações e ultrapassar os limites das disciplinas. No entanto, os professores definem Projetos basicamente por meio da comparação com outras formas de orientação da prática educativa, o que nos parece que os docentes ainda não têm construído um significado mais consistente para Projetos de Trabalho.

3.2.1.2 Subcategoria 2 – ênfase no processo de ensinar

No segundo bloco, as falas organizadas seguem definindo Projetos como uma forma diferenciada de ensinar e aprender, como podemos observar nas falas de P4, P6 e P7. Estes participantes destacam a questão de que o ensino por meio de projeto é uma proposta de trabalho interdisciplinar que rompe as fronteiras das disciplinas, isto é, está de acordo com a realidade social do século XXI quanto à questão do acúmulo de informação produzida pelo avanço da ciência e da tecnologia. Vejamos:

[...] Acho que o projeto assim, primeiro você seleciona um tema, dentro daquele tema você projeta conteúdos, projeta atividades, você sistematiza do começo ao fim, tudo que vai acontecer, você já formula hipóteses, você formula atividades, projeto é isso, uma sistematização de conteúdos, [...], no caso é uma colcha de retalhos, e ali uma coisa liga outras, e isso que eu acho que é o diferencial [...] **(P4)**

Eu acho que o projeto, ele vem ao encontro do que se está descobrindo, a questão do que é adequado para ser ministrado na aula para sociedade de hoje, [...] o projeto vem pra diminuir o tempo de aprendizado dessa turma e de maneira mais técnica, mais adequada pra que se tenha um resultado satisfatório, mais abrangente. [...] **(P6)**

[...], adoro trabalhar com projetos por que o projeto é assim, ele abre um leque muito grande, por que ali ele tem que pesquisar e o professor também, [...] **(P7)**

Todavia, nesse bloco, observando a fala de P4, percebemos que começa a formação de um esboço do significado dos projetos de trabalho, inclusive a comparação de Projeto a uma *colcha de retalhos* e a menção na fala de P7 de que o Projeto abre um *leque* muito grande, remete-nos às características fundamentais dessa proposta de trabalho, conforme colocado por Hernandez e Ventura (1998, p. 63),

[...] a organização dos Projetos de trabalho se baseia fundamentalmente numa concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem. Esta seria a idéia fundamental dos Projetos. A aprendizagem, nos Projetos de trabalho, se baseia em sua significatividade, [...].

De modo geral, a maioria das falas dessa categoria revela preocupação com os resultados do trabalho, ou seja, com a aprendizagem dos alunos. Esperam que ao final do projeto se obtenha um produto final satisfatório que seria a verificação de que foram atingidos os objetivos previstos. Essa interpretação nos leva a inferir que esses docentes acreditam que por meio de Projetos é possível obter melhores resultados quanto à aprendizagem, já que permite ao aluno ir além do que lhe é trazido em sala de aula e a estabelecer relações a partir dos conteúdos trabalhados.

Neste sentido, acrescentamos que, segundo Hernandez e Ventura (1998, p. 48),

O caminho do conhecimento implica busca e aprofundamento das relações que seja possível estabelecer em torno de um tema, relações tanto procedimentais como disciplinares; mas também do desenvolvimento da capacidade de propor-se problemas, de aprender a utilizar fontes de informação contrapostas ou complementares, e saber que todo ponto de chegada constitui em si um novo ponto de partida.

A visão educativa descrita pelos autores e que deve fundamentar o desenvolvimento de Projetos de trabalho, está, em parte, presente na fala desse grupo de docentes: P4, P6 e P7, uma vez que colocam a questão da abordagem de várias disciplinas através de um tema e da possibilidade de romper as fronteiras do conhecimento ao levar professores e alunos à pesquisa e a estabelecer diversas relações. Entretanto, a viabilização dessas práticas demanda tempo e planejamento, assim como uma base sólida de conhecimento sobre o tema a ser trabalhado.

Assim, o enfoque globalizador de um ensino para a compreensão, colocado por Hernandez e Ventura (1998), demanda estabelecer relações entre as partes do que se está conhecendo a fim de proporcionar aos alunos a possibilidade de obter uma visão globalizada desses conteúdos.

Para tanto, ao planejar uma aula dentro da perspectiva globalizada e relacional a partir de Projetos de Trabalho, torna-se necessária a realização de várias leituras sobre o tema a ser estudado para promover um diálogo entre os saberes dos alunos, propor atividades de leitura e interpretação crítica dos fatos, no caso da Geografia e da História, traçar paralelos entre o passado e o presente, enfim, é preciso ter uma boa formação, o pleno domínio dos conteúdos e de como se processa a aprendizagem, o que nos permite compreender porque de modo geral é difícil romper com o paradigma disciplinar.

3.3 Participação em cursos de formação continuada sobre Projetos

A terceira pergunta feita na entrevista de grupo focal foi: “Vocês já participaram de algum curso de formação continuada que trabalhasse essa metodologia? Se já, o que vocês gostariam de comentar sobre essa participação?” O objetivo dessa pergunta era coletar informações sobre a participação desses professores em cursos de formação continuada que trabalharam a temática dos Projetos.

Assim, dentre os professores que participaram desse estudo, sete afirmaram ter participado de cursos de formação continuada que abordaram a temática referente à pedagogia de projetos. E ao tecerem seus comentários sobre essas formações, apresentaram percepções que possibilitaram a criação de três categorias de análise: categoria 1- participação com ênfase na teoria, categoria 2- participação com ênfase na prática e categoria 3- participação com ênfase na teoria e na prática.

3.3.1 Categoria 1 – Participação com ênfase na teoria

Eu acho que no Profa, se eu não me engano, houve esse comentário sobre os projetos, inclusive eu tenho uma apostila que tem vários projetos [...] (P7)

O meu contato com projeto, a nível de aprendizado, foi no Progestão [...] só que eu fiz mais na área de administração, de gestão, então a gente aprendeu a manusear um pouquinho a questão do projeto para passar para os docentes,[...]. Não havia tempo assim para fazer um projeto e desenvolver, apenas para simular um projeto como seria desenvolvido e tentar alcançar, não na prática, mas apresentar teoricamente. [...] (P6)

As falas organizadas de P7 e P6, aqui categorizadas, revelam que ambos docentes participaram de cursos de formação continuada que abordaram o tema Projetos, apesar de o Profa e o Progestão não serem cursos específicos sobre essa temática. Podemos perceber nessas falas que não houve, de fato, a apropriação de conhecimentos teórico-metodológicos sobre Projetos, o que nos leva a refletir sobre a questão da relação entre a teoria e a prática, que possivelmente tenha sido uma das dificuldades encontradas no processo de formação continuada desses professores.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), financiado pelo Ministério da Educação em parceria com a Universidade Federal, apresentou os projetos como modalidade organizativa privilegiada dos conteúdos escolares, no sentido de tornar o ensino da leitura e da escrita mais significativos para as crianças. “Além de oferecer contextos nos quais a leitura ganha sentido e aparece como uma atividade complexa, cujos diversos aspectos se articulam ao se orientar para a conquista de um objetivo, os projetos permitem uma organização muito flexível do tempo [...]” (BRASIL, 2001a, p.11).

As falas desses docentes nos permitem deduzir que os referidos cursos não trouxeram contribuições significativas à prática, possivelmente devido a questões metodológicas, como coloca P6, não houve tempo para fazer e desenvolver um projeto, havendo apenas uma simulação de como este seria desenvolvido e a apresentação da teoria.

3.3.2 Categoria 2 – Participação com ênfase à prática

Nesta categoria, temos as seguintes respostas:

E geralmente também, todas essas coisas que a gente faz de continuação, sempre no final tem que desenvolver projeto em sala.
(P2)

Com relação aos cursos, o Eproinfo exigiu, tem a Elaboração de Projetos que são 40h e nós desenvolvemos aqui na escola, e nós tínhamos que trabalhar com as crianças, fazer tudo e levar e apresentar para o pessoal de Porto Velho, que estava lá na Seduc, [...]
(P3)

O curso de Elaboração de Projetos, citado por P3, teve como objetivo propiciar aos multiplicadores do Proinfo, gestores e professores de escolas o aprofundamento teórico sobre o conceito de projeto e suas especificidades no contexto escolar, bem como a articulação das práticas pedagógicas baseadas em Projetos de Trabalho com aspectos relacionados ao currículo e à convergência de mídias e tecnologias de educação existentes na escola. (BRASIL, 2009, p. 7).

Observando a fala de P2 e P3, entendemos que os cursos de formação continuada de que participaram têm trazido a temática dos Projetos de Trabalho. Inclusive, a fala de P3 sugere um caráter de obrigatoriedade quanto ao desenvolvimento dos projetos na escola. Em face desses dados, podemos sugerir que a metodologia adotada em tais cursos não contribuiu efetivamente para subsidiar os docentes na renovação do pensar e do fazer pedagógico por meio da apropriação dos fundamentos da proposta dos Projetos de Trabalho.

3.3.3 Categoria 3 – Participação com ênfase na teoria e na prática

Quanto à categoria de número 3, temos as seguintes colocações:

Estou trabalhando no Pró-letramento e também estou desenvolvendo um projeto sobre matemática, [...] Eu acredito que hoje em dia pelo menos, todos os cursos de formação continuada, a grande maioria, há a variação final, em cima de algum projeto que a gente trabalha aliando o que a gente aprendeu lá, com a nossa prática aqui. **(P1)**

[...] Esses cursos na realidade eles não oferecem..., eles pedem o projeto, mas ensinar ali como se faz mesmo, passo a passo... [...] assim que eu entrei no Estado, ouvia-se falar em projeto, [...] logo eu comecei a fazer o Profa [...] ele trouxe um lado mais prático do projeto, que até então a gente tinha acesso à teoria e não à prática [...] **(P4)**

[...] Comecei a aprender mesmo aqui na escola e através do curso de mídias da educação, inclusive tô desenvolvendo um projeto com meus alunos na sala de aula. É o primeiro que estou fazendo e a professora X está me orientando para me ajudar a fazer o artigo. [...], eu já estou pondo em prática o que eu mesma construí, [...] **(P9)**

Nessa categoria, as falas desse grupo de docentes, P1, P4 e P9 nos aproximam de um aspecto que possui grande relevância quando falamos em formação continuada.

As políticas públicas para a formação continuada trazem as novas concepções educativas, nesse caso, os Projetos de Trabalho, e os professores passam por um período de dúvidas e dificuldades quando se empenham sozinhos nesse processo de mudança a fim de acompanhar as 'inovações' pedagógicas apresentadas nos cursos de formação.

As falas organizadas nesta categoria revelam a tentativa dos cursos de formação continuada oferecidos a este grupo de docentes no sentido de manter uma relação entre o conhecimento teórico e prático no trabalho de formação, quando propõem o desenvolvimento de projetos na sala de aula dos professores que participam da formação.

O que ocorre na verdade, porém, é que após a acumulação da teoria, os docentes voltam para a sala de aula onde *devem* aplicar tudo o que aprenderam. Os professores são convidados a desenvolver projetos, sem de fato, terem dominado os fundamentos teórico-metodológicos inerentes a esta prática, o que os leva a priorizar o lado prático.

3.4 Avaliação da proposta de Projetos para o trabalho em sala de aula

Com relação à pergunta de número 4, “Como vocês avaliam os Projetos para o trabalho em sala de aula?” Os dados obtidos a partir das respostas dos docentes investigados nos permitiram a criação de duas categorias de análise: categoria 1 – *metodologia* que permite a construção de conhecimentos por parte do aluno e categoria 2 – *metodologia* que direciona a prática pedagógica.

3.4.1 Categoria 1 – *Metodologia que permite a construção de conhecimentos*

[...] eu acho que o projeto é desafiador. [...] é diferente eles construírem do que a gente levar uma coisa pronta pra eles. Então o que me chama mais a atenção dentro da metodologia é a prática mesmo, que a gente pode colocar para os alunos e eles construírem as próprias atividades, chegar no produto final que eles construíram. (P1)

[...] nós começamos questionando as crianças [...], depois fomos para o dicionário, eles estão construindo e no final eles vão ver o que eles construíram. Isso que eu acho legal no projeto, porque tem que ter o produto final, e enquanto que antigamente você ensinava, ensinava, você num tinha assim aquele objetivo de [...] de averiguar. [...] Mas hoje não. Hoje você tem que ver pronto ali... [...] (P3)

Eu acredito assim que através do projeto, a criança desenvolve melhor, [...], a linguagem, a escrita, também em casa ajuda os pais, a conscientizar, por exemplo, a gente quando trabalhou a água na escola, o desperdício, a energia [...] (P5)

[...] eu acho maravilhoso projeto por causa disso, leva a criança a pensar, a explorar o conteúdo e a ir em busca, por que vai ter que ter o resultado final, e o resultado final tem que ser bom né para o projeto dar certo, [...] (P7)

A fala desse grupo de docentes P1, P3, P5 e P7 denota a concepção construtivista de educação, uma vez que valorizam o fato do aluno ser sujeito ativo no processo de aprendizagem e não mero receptor do que já está previamente determinado. Dentro da concepção construtivista, o professor tem papel de facilitador da aprendizagem e a relação que procura estabelecer com o aluno é de parceria, desse modo, o conhecimento não ficando limitado ao que o professor sabe, o aluno pode ir muito além do que lhe é apresentado em sala de aula, uma vez que o professor consiga despertar a sua ‘curiosidade epistemológica’.

De acordo com Hernandez (1998, p. 75),

[...] o aluno entra num processo de construção do significado sobre o qual pode aprender, que vai além da situação concreta e que se instaura como atitude frente à aprendizagem. O papel do professor é o de intérprete desse processo e de facilitador de novas experiências que “levam” os alunos a outras situações e problemas.

As falas desse grupo nos mostram que os docentes entendem os Projetos como um meio de despertar na criança a vontade de conhecer, levando-os a buscar variadas formas de solucionar os problemas que se colocam. Por meio de um projeto, o aluno é levado a ler, escrever, pesquisar e falar. E, todas essas atividades por não ser um fim em si mesmo, fazem sentido para os alunos dentro de sua realidade, proporcionando desde os anos iniciais a vivência de práticas e atitudes de pesquisa, onde podem interagir entre si em busca de um objetivo comum, tendo que aceitar e ajudar uns aos outros na realização das diversas etapas do projeto para chegar ao produto final.

Outro aspecto que pudemos observar nas falas organizadas nessa categoria é que a maioria menciona a questão do *produto final* quando se propõe a avaliar os Projetos de Trabalho no desenvolvimento da ação educativa com os anos iniciais. Segundo Hernandez (1998, p. 76, grifos do autor),

É o *reflexo de uma crença*, que procede de alguns enfoques educativos, sobretudo tecnológico e instrucional, para os quais a educação escolar se fundamenta num conjunto de regras que, ao segui-las, permite que os alunos aprendam correta e adequadamente. [...] O que implica, sobretudo, manter e defender a preocupação por um resultado final, de acordo com algumas regras previamente estabelecidas.

Partindo do ponto de vista do autor, ao analisarmos a fala desse grupo de docentes, pudemos entender que a referência ao *produto final* sugere uma preocupação constante dos docentes quanto ao resultado do trabalho que desenvolvem junto às crianças.

3.4.2 Categoria 2 – *Metodologia que direciona a prática pedagógica*

[...] por que facilita um pouco também o trabalho do professor depois que você já preparou porque daí você tem uma sequência didática do que está fazendo, mas até chegar ali na parte escrita, tudo prontinho, é muito difícil. [...] (P2)

[...] Muitas vezes a gente nem fazia o projeto, mas começava a trabalhar em cima. Até porque quando você vai elaborar um projeto você trabalha muito em cima do que está fazendo e está fazendo aleatoriamente. O projeto vai te dar um norte, vai te dar uma organização, porque antes você faz, [...] **(P6)**

[...] Porque ele direciona o trabalho da gente em sala de aula, você prepara tudo antes, daí você fica ali um tempão coleta de atividades do que você vai fazer, do que vai trabalhar com os alunos aí vai, a coisa anda. E às vezes quando você não tá em cima de um projeto, a coisa fica meio perdida. [...] **(P9)**

As falas de P2, P6 e P9 nos permite entender que os professores muitas vezes ficam inseguros quanto ao *que* e *como* ensinar, encontrando, desse modo, nos projetos, uma maneira de superar esse desafio, uma vez que este direciona o trabalho do professor. Segundo os docentes, o desenvolvimento de um Projeto demanda um planejamento prévio das etapas. Consoante Hernandez (1998, p. 73),

[...] os projetos de trabalho e a visão educativa à qual se vinculam convidam a repensar a natureza da Escola e do trabalho escolar, pois requer uma organização da classe mais complexa, uma maior compreensão das matérias e dos temas em que os alunos trabalham, o que faz com que o docente atue mais como guia do que como autoridade.

A proposta dos Projetos de Trabalho vai muito além de planejar e desenvolver atividades. Após a escolha do tema, cabe ao professor a função de prever as possíveis relações com outros campos de conhecimento, bem como a contextualização do problema a ser estudado, coordenando as atividades junto aos alunos e trabalhando como parceiro a fim de atingir os objetivos que foram traçados coletivamente.

Dessa maneira, segundo as falas aqui categorizadas, a maior dificuldade encontrada pelos docentes quanto aos Projetos de Trabalho diz respeito à sua elaboração escrita, tanto no que tange às questões do tempo quanto às demandas da árdua tarefa de escrever.

3.5 Algumas considerações

Após realizar a análise categorial temática com base nos dados coletados no estudo empírico, por meio da entrevista de grupo focal, faremos alguns comentários

acerca da realidade que pudemos apreender por meio de nossas inferências sobre o conteúdo das falas dos docentes acerca da temática estudada, que foi os Projetos de Trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os docentes da escola investigada, em sua maioria, tiveram o contato inicial com Projetos na formação inicial, no entanto, revelam ter dificuldade em elaborar e desenvolver projetos. Ocorre que os cursos de graduação também possuem limitações no que diz respeito a sua prática pedagógica, como por exemplo, a distância entre os acadêmicos e a realidade da escola pública, o que leva os professores a enfatizarem as questões teóricas, enquanto o que se faz, no máximo, é uma simulação de situações em que se aproximam minimamente da dinâmica de uma sala de aula.

Por essa razão, as grandes questões teóricas, uma vez construídas por meio da prática por grandes estudiosos e pensadores, são transmitidas aos docentes de modo abstrato, já que não faz parte da realidade dos acadêmicos. Inclusive, muitos desses não pretendem exercer a profissão, diminuindo ainda mais o interesse e a curiosidade por tais conteúdos. Tudo isso resulta no fato de que esses docentes acabam trabalhando na rede pública e se deparam com uma sala abarrotada de alunos e toda aquela problemática discutida na graduação, que, outrora lhe parecia alheia, torna-se a sua realidade. É a partir daí que começa o *seu* processo de busca.

As contribuições de Gatti (2010, p. 25) vêm fundamentar a problemática, aqui apresentada, em relação à fragilidade da formação continuada:

As universidades brasileiras, com raras exceções, não nasceram conjugando pesquisa e ensino; voltavam-se só para o ensino, para dar um diploma profissionalizante, tanto as de natureza confessional, como as leigas privadas e algumas das públicas. Elas não foram estruturadas para incorporar a produção de conhecimento de modo sistemático, como parte de sua função, sequer para a discussão do conhecimento. Elas mostravam-se voltadas para a reprodução de um conhecimento que não produziu, com o qual não trabalhou investigativamente, mas que absorveu e transfere.

Em decorrência disso, os fundamentos da pedagogia de projetos se tornam apenas mais um amontoado de informações de toda a bagagem teórica que foi depositada nos docentes. Porém, quando chegam a atuar na escola pública, este tema adquire outro significado e torna-se um interesse ou uma preocupação. No caso dos docentes da escola investigada, conforme os dados empíricos, a maioria

deles já estava no exercício da docência enquanto fazia o curso de graduação, o que não significa que não passaram pela mesma dificuldade quanto à apropriação dos conhecimentos teóricos referentes às novas formas de conceber a prática pedagógica. Com isso, arriscamos dizer que estes que já possuíam uma prática construída tiveram ainda mais dificuldade, já que a mudança é sempre um desafio. Aceitar o novo significa abrir mão do que traz conforto e segurança.

De acordo com a realidade apreendida, os professores no exercício da docência, na escola onde a pesquisa foi realizada, estão em constante contato com Projetos, no entanto, o estudo empírico nos levou a entender que esses docentes não possuem clareza quanto aos fundamentos da proposta dos Projetos de Trabalho nos moldes do conhecimento teórico-metodológico apresentado por Hernandez e Ventura (1998), uma vez que não há uma discussão no sentido de repensar o ensino e sua adequação à realidade social e cultural contemporânea.

A análise dos dados, também, permitiu-nos inferir que os docentes participantes da pesquisa desenvolvem vários projetos na escola. Porém, esses projetos não surgem da realidade da sala de aula, já que são elaborados pela escola. Com base nesses dados, pensamos que tais Projetos de que falam os docentes já fazem parte do Programa da escola, sendo reformulados a cada ano a fim de serem novamente realizados. Todavia, Hernandez e Ventura (1998) dizem que o trabalho com projetos implica uma postura flexível por parte do docente e a tomada de decisões deve contar com a participação dos alunos, não podendo desta forma ser encarado como uma prescrição.

Contudo, a maioria dos professores investigados se mostrou satisfeita com o advento dos Projetos e apesar de terem afirmado ter dificuldade em elaborar e desenvolver um projeto, possuíam clareza quanto a algumas das características fundamentais concernentes a esta prática, tais como: a significatividade, a interdisciplinaridade e o saber globalizado.

A despeito do contexto problemático da formação inicial e da continuada, descrito até aqui com base no estudo empírico realizado, os professores investigados definiram os Projetos de Trabalho como uma forma diferenciada de ensinar e aprender, já que se trata de uma prática interdisciplinar que leva o aluno a estabelecer relações entre os campos de conhecimento num processo de aprender de forma globalizada. Os professores compreendem os princípios da proposta quanto à significatividade dos conteúdos e o rompimento das fronteiras entre os

diversos campos de conhecimento, de modo que acreditam que o ensino por projetos permite às crianças aprenderem de maneira mais fácil, sabendo, portanto, que a viabilização dessa prática demanda tempo e planejamento, uma vez que exige uma base sólida de conhecimentos para ser viabilizada.

Os dados obtidos por meio dessa pesquisa denotam que os Projetos de Trabalho apresentados no contexto das condições de formação de professores vigente nas políticas públicas brasileiras acabam fazendo com que o professor se preocupe mais com as questões práticas, de maneira que sua realização acaba ocorrendo de forma desvinculada da reflexão sobre a visão educativa que o embasa. Assim, em nossa perspectiva, os docentes investigados ainda não estão seguros quanto à conceituação dos Projetos de Trabalho, à concepção de educação a que estão vinculados e algumas peculiaridades quanto aos aspectos metodológicos, uma vez que avaliam os Projetos de Trabalho como uma 'metodologia' que direciona a prática pedagógica e permite a construção de conhecimentos pelos alunos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa pesquisa, nosso objetivo foi o de verificar os conhecimentos construídos pelos docentes que atuam nos anos iniciais, de uma escola estadual do município de Vilhena, sobre os aspectos teórico-metodológicos referentes aos Projetos de Trabalho.

Sobre o primeiro momento da nossa pesquisa, o estudo bibliográfico e os dados encontrados nos mostram o pensamento de John Dewey (1978) quando apresentou um novo paradigma para a educação que se opunha à passividade do modelo vigente. Tais ideias foram precursoras do surgimento do “método de projetos” que passou a ser difundido por Kilpatrick (1978). Este autor trouxe contribuições ao suscitar a importância do propósito, na aprendizagem da criança. O trabalho por projetos também estava relacionado a uma prática que valorizasse os conhecimentos prévios da criança a fim de levá-la a aprender o que ainda não sabia a partir do que já era conhecido, fazendo com que o ensino ocorresse de forma significativa para a criança.

Após esse período, segundo Hernandez (1998), a racionalidade tecnológica levou as ideias relacionadas ao trabalho por projetos a um grande ostracismo, voltando a ser objeto de interesse no meio educacional somente com o surgimento da teoria construtivista. A partir desses pressupostos, Araújo (2003) em consonância com Dewey, quanto à crítica que faz à versão adaptada de conhecimento que é apresentado na escola de forma fragmentada, reducionista e abstrata, começa a questionar a educação na escola pública. Para este autor, a realidade escolar, o tempo e o espaço são divididos de maneira rígida com o intuito de “controlar” e garantir a aprendizagem dos alunos que precisam estar atentos ao receber o conhecimento repassado pelo professor de maneira abstrata para que se saia bem nas avaliações.

O levantamento bibliográfico trouxe ainda as contribuições de Hernandez e Ventura (1998) que colocam o caráter flexível dos projetos, enquanto modalidade organizativa dos conteúdos que permite mais abertura no planejamento, de modo que haja maior articulação do conhecimento, rompendo com o currículo linear, pois na era da sociedade da informação não é possível saber tudo. O que precisamos é saber relacionar o conhecimento. Os autores levantam a questão de que os Projetos

de Trabalho, enquanto forma de reorganizar a abordagem dos conteúdos, implicam um processo de reflexão crítica sobre a prática e o estudo de novas teorias.

Com a finalidade de atingir o objetivo a que nos propomos no início desse estudo, fizemos uma busca acerca das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre esta temática, com o propósito de compreender um pouco mais sobre o assunto. O material estudado trouxe contribuições importantes no que tange às experiências de formação com base nos fundamentos da pedagogia de projetos, o que nos levou a entender que desde a elaboração dos PCN, no ano de 1997, até hoje, início do século XXI, os órgãos públicos têm trazido a proposta de trabalho por projetos como modalidade organizativa dos conteúdos através de cursos de formação continuada a fim de “melhorar a qualidade da educação”.

Por meio desse estudo, procuramos fazer uma caracterização dos Projetos de Trabalho, uma vez que este possui fundamentos e clareza de objetivos quanto aos princípios que devem ser observados ao se optar por trabalhar a partir dessa abordagem. Desde o início, esse estudo teve por objetivo verificar os conhecimentos construídos pelos docentes, participantes da pesquisa, sobre os aspectos teórico-metodológicos referentes aos Projetos de Trabalho. No sentido de atingir tal objetivo, é que traçamos o caminho metodológico já descrito nessa pesquisa, e, por meio do qual encontramos o material necessário, que após coletado, foi organizado, esquadrinhado e analisado.

Ao construirmos o quadro teórico que vem fundamentar a pedagogia de projetos e após o estudo de algumas pesquisas realizadas sobre esse tema, sentimos uma genuína curiosidade em relação ao que sabem os docentes a respeito dos conhecimentos teórico-metodológicos sobre Projetos de Trabalho.

De acordo com a entrevista realizada por meio da técnica do grupo focal, inferimos que tanto os docentes que entraram em contato com os projetos de trabalho na faculdade quanto os que o fizeram no exercício da docência alegaram não dominar os fundamentos teórico- práticos que orientam esta prática, enfatizando que a maior dificuldade não estaria em desenvolver o projeto em sala, mas na produção escrita do mesmo.

Quanto à conceituação do objeto de estudo, os docentes definiram os Projetos de Trabalho como uma prática diferenciada de ensinar e aprender, pois reconheciam que as atividades se davam de forma sistematizada e em função de

um objetivo. Consideram-na como *metodologia* ativa que facilita a aprendizagem devido à abordagem dos conteúdos terem maior significatividade.

Apesar dos docentes investigados terem alegado possuir dificuldades para trabalhar com projetos, pudemos perceber na análise dos dados que os sujeitos dessa pesquisa compreendem as características fundamentais dos Projetos de Trabalho colocadas por Hernandez (1998): significatividade, globalização e interdisciplinaridade, já que para esses docentes a abordagem dos conteúdos por meio dos projetos fazem mais sentido para os alunos, permitem estabelecer relações e ultrapassam os limites das disciplinas.

Os docentes entrevistados afirmaram ter participado de cursos de formação continuada que abordavam os Projetos de Trabalho, contudo, revelaram não se tratarem de cursos específicos sobre a temática. As falas desses docentes nos permitiu deduzir que os referidos cursos não trouxeram contribuições significativas à prática, possivelmente devido a questões metodológicas.

Os cursos, na perspectiva dos docentes participantes da pesquisa, ora dão maior ênfase à teoria, ora à prática (obrigatoriedade), e ainda, há aqueles que consideram a teoria e a prática. Contudo, suas falas revelam que os professores são convidados a desenvolver projetos sem de fato terem se apropriado dos fundamentos teórico-metodológicos inerentes a essa prática.

Quanto à avaliação dos projetos, os docentes investigados caracterizaram essa pedagogia como uma estratégia para despertar na criança a vontade de conhecer, levando-os a buscar variadas formas de solucionar os problemas que se colocam (menção ao construtivismo). Apesar de estarem cientes das necessidades dos alunos e procurarem encontrar novas formas de desenvolver seu trabalho, os docentes ainda estão presos à cadeia disciplinar onde se tem a ilusão de ter tudo sob controle, de modo que veem os Projetos como um meio para chegar a um produto final.

Para os docentes participantes dessa pesquisa, os Projetos são avaliados também como uma *metodologia* que direciona a prática, pois quando estão trabalhando dentro de um projeto, torna-se necessário fazer um planejamento prévio das etapas, atividades e materiais. Isso nos leva a pensar que quando não estão trabalhando por meio de projetos, os docentes investigados trabalham os conteúdos de forma fragmentada, recortes de um vasto corpo de conhecimento, devido à falta de clareza quanto ao *quê* ensinar.

Depois de realizadas todas as etapas previstas inicialmente e aqui devidamente descritas, foi-nos possível construir um retrato da realidade investigada, conforme esta foi percebida e apreendida. Com esses resultados, respondemos aos objetivos propostos e concluímos que os Projetos de Trabalho se adaptam à demanda da sociedade hoje, pois a abordagem construtivista na qual a proposta em parte se fundamenta nos diz que o conhecimento é intransferível e o papel do professor é o de facilitador da aprendizagem.

Esperamos que os resultados obtidos possam ajudar de alguma maneira às novas investigações ou cursos de formação continuada, seja de maneira prática ou apenas para a reflexão. Neste sentido, apontamos alguns aspectos como a conceituação dos Projetos de Trabalho, a concepção de educação a que estes estão vinculados e os aspectos metodológicos como um ponto de partida para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, U. F. **Temas Transversais e a Estratégia de Projetos**. Coleção Cotidiano Escolar. Editora Moderna. São Paulo, 2003.
- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Trad. Marcelo Figueiredo Duarte. Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: fundamentos, métodos e técnicas. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Introdução. Brasília MEC/SEF, 1997, v. 1.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Ciências Naturais. Brasília MEC/SEF, 1997a, v. 4.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Artes. Brasília MEC/SEF, 1997b, v. 6.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Apresentação dos Temas Transversais/Ética. Brasília MEC/SEF, 1997c, v. 8.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Documento de apresentação. Brasília MEC/SEF, 2001.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Módulo 2. Brasília MEC/SEF, 2001a.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. **Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – Proinfo Integrado**. Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC. Guia do cursista. Brasília MEC/SEED, 2008.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. **Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – Proinfo Integrado**. Elaboração de Projetos. Guia do cursista. Brasília MEC/SEED, 2009.
- BRASÍLIA. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Pró-letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries iniciais do ensino fundamental: Matemática. MEC/SEB, 2008.

CARVALHO, O. F. de. **Pedagogia de Projetos**: reflexos de uma ação de formação. Dissertação de Mestrado. Campo Grande, 2006.

CRUZ-NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. **Grupos focais e pesquisa social qualitativa**: o debate orientado como técnica de investigação. Disponível em: <<http://www.abep.nepo.unicamp.br>>. Acesso em: 26 mar. 2003.

DEWEY, J. **A criança e o programa escolar**. In: _____. *Vida e Educação*. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. 10ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Métodos de Pesquisa. Tradução Joice Elias Costa.

GANDIN, A. B. **Metodologia de Projetos na Sala de Aula**: relato de uma experiência. Coleção: Fazer e Transformar. 3. ed. Edições Loyola. São Paulo, 2001.

GATTI, B. A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. 3ª ed. Brasília: Liber Livro, 2010. Série Pesquisa v. 1.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. 2. ed. Campinas, SP: alínea, 2001.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: Os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues.

KILPATRICK, W. H. **Educação para uma civilização em mudança**. Tradução da Profª Noemy S. Rudolfer. 16ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

KHURY, O. **Formação de professores**: uma experiência que articula teoria e prática. Dissertação de Mestrado. Campinas, 2003.

PÁTARO, R. F. **O trabalho com projetos na escola**: um estudo a partir de teorias de complexidade, interdisciplinaridade e transversalidade. Dissertação de Mestrado. Campinas, 2008.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. Coleção Questões da nossa época. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. v. 42.

CAMPANA, A. **Localização de Vilhena**. História e Geografia-RO. Disponível em: <<http://rondoniaemsala.blogspot.com.br/search/label/Localiza%C3%A7%C3%A3o%20de%20Vilhena>>. Acesso em: 18 nov. 2013

APÊNDICE

Apêndice A – Ficha individual dos participantes do grupo focal⁸

1. Dados pessoais

Sexo: () masculino () feminino

Idade: () 30-39 () 40-49 () 50-59 () 60 - 69

2. Nível de Escolaridade

- Curso de Graduação

Nome do curso: _____

() concluído

() não-concluído

() em curso

Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

- Curso de Especialização

() concluído () em curso

Área: _____

Instituição: _____

3. Dados Profissionais

Experiência como docente: _____ anos.

Vínculo empregatício: () efetivo () emergencial

4. Jornada de Trabalho

() 20 horas semanais

() 40 horas semanais

() 60 horas semanais

- Dos que atuam em sala de aula

Número de turmas: _____ Número de alunos por turma: _____.

- Dos que atuam na equipe gestora

Função: _____

⁸Modelo adaptado de Gonsalves (2001).

Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido⁹

Este documento visa solicitar sua participação na Pesquisa **“A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS PROJETOS DE TRABALHO NOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo na cidade de Vilhena-RO”**, que tem como objetivo verificar quais os saberes construídos pelos docentes, participantes da pesquisa, sobre os conhecimentos teórico-metodológicos referentes ao trabalho por projetos.

Por intermédio deste Termo são-lhes garantidos os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

“Declaro estar ciente das informações constantes neste ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’, e entender que serei resguardado (a) pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais e de minha participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta Pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa; solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da Pesquisa. Fico ciente também de que uma cópia deste termo permanecerá arquivada com a Pesquisadora Andréa Priscila Bertozzi, mestrande do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia, responsável por esta Pesquisa.”

Vilhena, _____ de _____ de 2012.

Participante: _____

Assinatura do Pesquisador: _____

⁹Modelo adaptado de Cruz-Neto, Moreira e Sucena (2003).

Apêndice C – Roteiro da entrevista de grupo focal

Objetivo: verificar os conhecimentos construídos pelos docentes que atuam nos anos iniciais, de uma escola estadual do município de Vilhena, sobre os aspectos teórico-metodológicos referentes aos Projetos de Trabalho.

1. Como foi o contato inicial com os Projetos de Trabalho?
2. Como vocês definem Projetos?
3. Vocês já participaram de algum curso de formação continuada sobre Projetos de Trabalho? Se já, o que poderiam dizer sobre essa participação?
4. Como vocês avaliam a proposta de Projetos para o trabalho em sala de aula?
5. Vocês já realizaram estudos individuais sobre Projetos de trabalho? Qual foi a motivação?